

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE EDUCACIÓN



**Uso de las Guías de actividades de la Plataforma Aprendo en casa Web
para la enseñanza de la lectoescritura en la modalidad a distancia en un
aula de primer grado de un colegio público de Lima**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN
EDUCACIÓN CON ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

AUTORA

Díaz García, Lidia Priscila

ASESORA

Avila Grosman, Maria Lucrecia

2021

RESUMEN

En este periodo de educación a distancia, se presenta la oportunidad para conocer cómo se desarrolla la enseñanza del área de Comunicación, en particular de la lectoescritura, a partir del uso de recursos digitales presentes en la Plataforma de Aprendo en casa Web como las Guías de actividades. En este sentido, el estudio tiene como objetivo general, analizar el uso de las Guías de actividades de Aprendo en casa Web para la enseñanza de la lectoescritura en la modalidad a distancia en un aula de primer grado de un colegio público de Lima. Por lo tanto, la investigación tiene un enfoque cualitativo, de nivel descriptivo y se sustenta en el método de estudio de caso. Se tiene como informante a una docente. A partir de los resultados obtenidos a través de una entrevista y tres observaciones, se concluye que existe una implementación reflexiva de las Guías de actividades, las cuales se adaptan para sesiones de clase vía WhatsApp y Zoom. Sin embargo, esto implica un gran reto, puesto que se deben integrar recursos educativos para la consecución de logros comunicativos desde un Enfoque comunicativo, entre los cuales están las TIC. Asimismo, el desarrollar las prácticas pedagógicas implica manejar medios de comunicación e interacción.

Palabras clave: Enfoque comunicativo, Guías de actividades, lectoescritura, recursos educativos.

ABSTRACT

During this period of distance learning, it is appropriated to know how teaching is being developed in the literature subject by focusing on literacy and taking into account the digital resources such as tasks guides on the web page “Aprendo en Casa”. In that way, the general objective of the study is to analyze the utilization of the tasks guides found on the “Aprendo en Casa” web page for teaching literacy in distance learning mode in a 1st-grade classroom at a public school in Lima. Therefore, this research has a qualitative approach, descriptive level supported by the case study method, with a teacher as an informant. As from obtained results through an interview and three observations, the conclusion is that there is a reflective implementation of the tasks guides, which are adapted for class sessions through WhatsApp and Zoom. However, this fact implies a big challenge, since educational resources must be integrated for the accomplishment of communication objectives from a communicative approach, ICTs, for instance. In this manner, developing pedagogical practices involves managing communication and interaction media.

Keywords: Communicative approach, Tasks guides, Literacy, Educational resources.

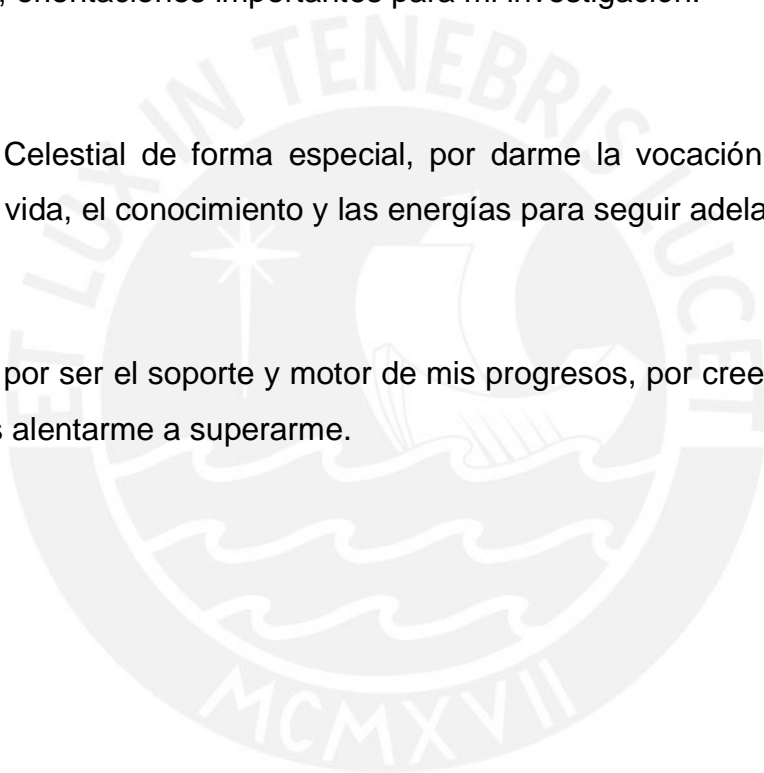
AGRADECIMIENTOS

A mi asesora de Tesis, la Mag. María Lucrecia Ávila Grosman por acompañarme en todo el proceso, por su tiempo y dedicación que han sido vitales para la realización de esta investigación.

A las profesoras Sylvana Valdivia Cañotte y la Prof. Gabriela Purizaga Tordoya, quienes no me negaron ninguna consulta y me brindaron, desde sus experiencias, orientaciones importantes para mi investigación.

A mi Padre Celestial de forma especial, por darme la vocación de maestra, brindarme la vida, el conocimiento y las energías para seguir adelante.

A mi familia, por ser el soporte y motor de mis progresos, por creer en mí y con sus acciones alentarme a superarme.



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	IV
Capítulo I. Enseñanza de la lectoescritura	1
1.1. Definición e importancia de lectoescritura	1
1.2. Desarrollo de la lectoescritura	3
1.3. Lectoescritura en el Currículo Nacional.....	7
Capítulo II. Educación a distancia en el contexto actual	14
2.1. Definición de educación a distancia	15
2.2. Características de la educación a distancia	16
2.3. Rol mediador del docente en la educación a distancia.....	17
2.4. Medios de comunicación a distancia	19
2.5. Recursos tecnológicos educativos en la educación a distancia	21
2.6. Estrategia de modalidad a distancia “Aprendo en casa”	23
PARTE II: INVESTIGACIÓN	27
Capítulo I. Diseño de investigación	27
1.1. Enfoque y método de investigación	28
1.2. Objetivos de la investigación.....	29
1.3. Definición de categorías, subcategorías.....	30
1.4. Muestra de estudio.....	30
1.5. Técnicas e instrumentos en la investigación	31
1.6. Procesamiento de datos	33
1.7. Principios éticos	34
Capítulo II. Análisis e interpretación de los resultados.....	35
2.1. Categoría 1: Planificación	35
2.2. Categoría 2: Rol docente	42
CONCLUSIONES.....	52
RECOMENDACIONES	54
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
ANEXOS.....	59
Anexo 1: Matriz de consistencia.....	59
Anexo 2: Guía de entrevista semiestructurada	60
Anexo 3: Guía de observación semiestructurada	62

Anexo 4: Tabla de codificación	65
Anexo 5: Matriz de análisis de entrevista.....	65
Anexo 6: Análisis grupal de observaciones.....	70
Anexo 7: Consentimiento informado de docente	76



INTRODUCCIÓN

La presente tesis corresponde a la línea de investigación de los estudios de pregrado, planteada por el Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú - PUCP, denominada "Currículo y Didáctica". La investigación consiste en el estudio sobre el uso de las Guías de actividades de la Plataforma Aprendo en casa Web para la enseñanza de la lectoescritura en un aula de primer grado en la modalidad a distancia de un colegio público de Lima. Ante ello, el estudio tuvo el enfoque cualitativo, ya que se buscó descubrir los hechos y tuvo una perspectiva interpretativa. En esta línea, el nivel de investigación fue descriptivo, puesto que se pretendió describir situaciones, eventos y la perspectiva de la informante para conocer el objeto de interés. El método fue el estudio de caso, ya que se sitúa en un aula de primer grado de un colegio público de Lima en la modalidad a distancia, y se tuvo como informante a la docente. Asimismo, se justificó este método debido a la situación nueva de enseñanza de la lectoescritura y a la oportunidad de investigarla.

Esta investigación es relevante para futuros estudios sobre la enseñanza de la lectoescritura en la modalidad de educación a distancia, y también brinda una perspectiva sobre la integración de las TIC en la enseñanza. Esto es importante, puesto que es extendido el conocimiento de las múltiples posibilidades y beneficios que tienen las TIC en la educación, en todos sus niveles. Es por ello que, existe una significativa demanda en su uso, pues ofrecen un sinnúmero de herramientas y recursos para potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El presente estudio se organizó en dos partes. En la primera parte se presentó el marco de investigación. Este marco definió y desarrolló temas relevantes para esta investigación como la enseñanza de la lectoescritura y la educación a distancia. En el primer capítulo se presentó la definición e importancia de la lectoescritura, el desarrollo de la lectoescritura y cómo se expresa la lectoescritura en el Currículo Nacional (CN). En el segundo capítulo se desarrolló la definición de educación a distancia, sus características, el rol mediador del docente en esta modalidad, los medios de comunicación a distancia, los recursos educativos y la estrategia de modalidad a distancia

“Aprendo en casa”. En la segunda parte se presentó la investigación, expresada en el diseño de investigación y el análisis e interpretación de los resultados. Posteriormente, se formularon las conclusiones y recomendaciones, finalmente se presentan las referencias bibliográficas y anexos. En los anexos, se muestran el consentimiento informado, la matriz de consistencia, los instrumentos de la investigación y las matrices de organización de los resultados.

Se espera que el presente estudio sea un aporte para los docentes de educación primaria interesados en reflexionar sobre las posibilidades y dificultades de la educación a distancia, así como en la integración de recursos TIC con finalidad y fundamento teórico y pedagógico. La educación necesita de innovaciones y las TIC se constituyen en un recurso potente para ello, particularmente en la lectoescritura.



PARTE I. MARCO DE INVESTIGACIÓN

En esta primera parte, se desarrolla el marco de la investigación, el cual sirvió de guía en el proceso de investigación.

Capítulo I. Enseñanza de la lectoescritura

En el primer capítulo del marco teórico se presenta la definición e importancia de la lectoescritura a partir de las perspectivas cognitivas y lingüísticas, y se finaliza con el abordaje de esta desde una perspectiva sociocultural. Asimismo, se muestra de forma general el desarrollo de la lectoescritura: su adquisición y dominio. Un tercer tema es la descripción de la lectoescritura enmarcada en el CN.

En el desarrollo de este tercer tema, se presenta el enfoque comunicativo que se contempla en la enseñanza del área de Comunicación peruana. Se describe, además, las competencias y capacidades vinculadas a la lectura y escritura.

1.1. Definición e importancia de lectoescritura

En la literatura, existen diferentes maneras de enfocar el proceso de lectoescritura, es por ello que la definición puede variar según la perspectiva desde la que se aborda. Además, siguen incorporándose aportes al respecto desde posiciones cognitivas, psicolingüísticas o socioculturales.

Para poder abordar el proceso de lectoescritura, primero se desarrolla los aspectos teóricos vinculados con la lectura y luego los de la escritura.

Desde una perspectiva cognitiva, la lectura se define como el proceso de decodificación, es decir el reconocimiento de fonemas que conforman el habla, así como el vínculo entre el grafema y fonema, esto permite obtener la comprensión de la palabra escrita (Papalia, Wendkos y Duskin, 2001). Además, desde la posición psicolingüística, la lectura está vinculada a la comprensión de lo que se lee, y esta se lleva a cabo al asociar información nueva a los conocimientos que ya posee la persona (Siegler, 1998, en Papalia, Wendkos y Duskin, 2001).

Sin embargo, la comunicación no solo se lleva a cabo en el plano cognitivo, sino que transmite significados en el uso social, esto es el contexto en el que se desarrolle, por ello se habla de una perspectiva sociocultural de la comunicación, de la lectoescritura.

Ante ello, la perspectiva sociocultural de la lectura es pertinente para esta investigación, ya que en el CN peruano se aborda las competencias de lectoescritura y el área de comunicación desde esta orientación. El enfoque comunicativo, el cual acoge esta perspectiva sociocultural, determina que la comunicación en todas sus formas y formatos es inherente a las situaciones sociales y culturales (Ministerio de Educación del Perú, 2017a). Núñez agrega al respecto, que la lectura también es una “herramienta cultural que interviene en el desarrollo individual y como elemento de transmisión cultural” (2011, p. 527).

Cassany (2006) refuerza el valor e implicancia de los procesos cognitivos y la perspectiva funcional de la lectura, sin embargo, indica la insuficiencia de las habilidades cognitivas en la construcción del significado de la lectura o la comprensión sobre ella. Lo anterior, se debe a que la lectura no es una actividad aislada, más bien existen múltiples formas de comprender los géneros discursivos o situaciones comunicativas, en las diversas disciplinas y contextos sociales (Cassany, 2006). Entonces, la lectura también se refiere a la adquisición del conocimiento sociocultural en cada situación comunicativa vinculada a un discurso específico que posee identidad histórica, normas, costumbres y prácticas específicas a una comunidad particular. Por lo tanto aprender a leer o al hacerlo en contexto se debe considerar estos aspectos (Cassany, 2006).

El conocimiento mencionado anteriormente por Cassany (2006) involucra entender la lengua escrita: entender la lengua del escritor, del texto, y que el lector tenga dominio y experiencias en el uso de la lengua. A partir de ello, se adecúa el significado según las normas y reglas, el léxico propio de disciplinas o géneros, entre otros. En consecuencia, se tiene como definición que la lectura es el proceso de creación de significados que involucra al lector, al texto y al propósito enmarcado en el contexto social y cultural (Cassany, 2006; Tompkins, 2010).

Por su parte, la escritura se define como una habilidad vinculada a la lectura, por medio de la cual se representan palabras, sílabas o fonemas, y que implica una meta o propósito comunicativo (Papalia, Wendkos y Duskin, 2001). En este sentido, desde la psicolingüística, la escritura como habilidad y actividad es compleja, ya que exige comprobarse si se está logrando la meta de comunicación, así como aspectos normativos de ortografía, puntuación, gramática, y la caligrafía (Siegler, 1998, en Papalia, Wendkos y Duskin, 2001).

Desde la perspectiva sociocultural, la escritura se define como la facultad de transmitir mediante la lengua escrita de forma coherente, es decir producir textos acerca de un tema en particular. Esta actividad es considerada como un instrumento cultural que se aprende en un contexto concreto y práctica social (Ochoa, Correa, Aragon y Mosquera, 2010). Aunque la escritura, se aprende fundamentalmente desde la escuela, se hace evidente su utilidad en lo cotidiano, así como en contextos formales. Ante ello, la escritura es una actividad del mundo real y compartida con distintos actores, los diversos géneros y las intenciones o propósitos que la motivan (Ochoa, Correa, Aragon y Mosquera, 2010).

Dentro de este orden de ideas y distintas perspectivas, se tiene la posición de admitirlas como complementarias y no contradictorias. Esto es debido a que el aporte de cada enfoque de estudio permite comprender mejor la complejidad del aprendizaje de la lectoescritura, en el entorno académico y orientar la enseñanza en la educación básica regular (EBR). Así entendemos la implicación de los procesos cognitivos en un entorno determinado, en el que los roles, las características socioculturales, e, incluso, la forma en la que se presenta el texto tanto en género como en formato y contenido influyen en la lectura, la escritura y en el que las desarrolla. Por último, tiene relevancia lo que menciona Lerner (2001) acerca del vínculo entre la enseñanza de la lectoescritura con la teoría o el fundamento que la sustenta. Él refiere a lo importante que es de basar la enseñanza en la teoría, es decir, conocer los procesos de lectoescritura.

1.2. Desarrollo de la lectoescritura

Se precisa que en “el desarrollo de la lectoescritura intervienen una serie de procesos psicológicos como la percepción, la memoria, la cognición, la

metacognición, la capacidad inferencial, y la conciencia, entre otros” (Montealegre y Forero, 2006, p. 25). En cuanto al desarrollo de estos procesos, Montealegre y Forero (2006) analizan desde una perspectiva psicológica-cognitiva la adquisición, así como el dominio de la lectoescritura.

En torno a la adquisición de la lectoescritura y debido a la naturaleza de la investigación se muestran algunos de los requisitos para el aprendizaje de la lectoescritura: niveles de conciencia de la lectoescritura, el desarrollo del lenguaje oral y de la pronunciación como determinantes en el aprendizaje de la lectoescritura; el proceso de aprendizaje de ambos procesos en contextos naturales, y la enseñanza de la lectoescritura de manera funcional y las potencialidades de los discentes en la construcción de esquemas sobre los datos de la realidad.

Asimismo, Montealegre y Forero (2006) indican que los niveles de conciencia de la lectoescritura se expresan en la conciencia alfabética, conciencia fonológica, conciencia silábica, conciencia semántica y conciencia sintáctica. Estos niveles de conciencia son conocidos gracias a los estudios realizados por Ferreiro y Teberosky (1988 en Montealegre y Forero, 2006) sobre los procesos de adquisición de la lectoescritura.

En cuanto al nivel de conciencia alfabética, esta se da al ser conscientes de que cada fonema tiene una grafía específica en el alfabeto. La conciencia silábica surge cuando se es capaz de identificar grafías, los fragmentos del lenguaje oral. Por lo que concierne a la conciencia fonológica, se asocia el fonema (sonido del habla) con el grafema (grafía o letra), y se tiene conciencia de que el lenguaje escrito está “constituido de partes (fonemas) que corresponden a símbolos específicos (letras)” (Montealegre y Forero, 2006, p. 29). Asimismo, se entiende a la conciencia semántica como la identificación de diferencias entre significados de las palabras; mientras que la conciencia sintáctica se refiere al conocimiento de la necesidad de orden u organización de las palabras para comunicar.

En cuanto al desarrollo del lenguaje oral y de la adecuada pronunciación, estos son determinantes en el aprendizaje de la lectoescritura, esto se demuestra en las pruebas y estudios realizados por investigadores como

Compton (2000), Cardoso-Martins y Pennington (2004) en los niveles inicial y los primeros grados de primaria (en Montealegre y Forero, 2006). Los resultados de las pruebas mencionadas afirman que “la conciencia fonética y la capacidad para nombrar son habilidades importantes en la adquisición temprana de la lecto-escritura” (Montealegre y Forero, 2006, p. 30).

Respecto del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en contextos naturales y sociales, se encontró que estos fortalecieron el dominio de ambos procesos, aumentando así la funcionalidad del lenguaje escrito (Saracho, 2004, en Montealegre y Forero, 2006). Asimismo, la enseñanza de la lectoescritura de manera funcional e inmersa en la cultura y la vida cotidiana, tuvo como consecuencia un aumento motivacional en su uso práctico (Graham, Harris, y Mason, 2004, en Montealegre y Forero, 2006). Por último, respecto de las potencialidades de los niños y las niñas en la construcción de esquemas sobre los datos de la realidad, estos fueron esenciales para la “adquisición y comprensión de nuevos conocimientos”, como también de los textos (Rodrigo, 1998, en Montealegre y Forero, 2006, p.32)

Algunos esquemas determinantes de los preescolares son los de escenas (información sobre los objetos y sus relaciones en un determinado espacio); los de secuencias temporales de sucesos o guiones (acciones ordenadas de situaciones cotidianas que se repiten una y otra vez); y los de historias (la información se agrupa mediante las relaciones causales entre sus partes) (Montealegre y Forero, 2006, p. 32).

Por otro lado, en el dominio de la lectoescritura, Montealegre y Forero (2006) contemplan la concreción del nivel de dominio del lenguaje escrito; los niveles de procesamiento de información en la lectura; la fase cognitiva, de dominio y de automatización de la lectura; y la búsqueda de significado en la comprensión del texto. Además, si el manejo de los conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales; así como las estrategias cognitivas y las estrategias metacognitivas.

En la consecución del dominio del lenguaje escrito, se requieren las capacidades de lectura fluida, de comprensión lectora y junto con estas, la de redacción acerca del tópico. Respecto de los niveles de procesamiento de información en la lectura, se llevan a cabo los procesos perceptivos, léxicos,

sintácticos y semánticos (Cuetos, 1991, en Montealegre y Forero, 2006). Los procesos perceptivos se relacionan con la obtención de información de la forma de las grafías y palabras. Los procesos léxicos consisten en el reconocimiento del significado de la palabra o pseudopalabras, en el primer caso, a través del reconocimiento de palabras familiares (similares), y en el segundo caso, por medio del vínculo de las grafías a su fonema. Al respecto de lo anterior, se indica que el método fonético refuerza la identificación y comprensión de las pseudopalabras o palabras nuevas. Los procesos sintácticos se refieren a extraer el significado de la oración a través de “la relación entre palabras” (Montealegre y Forero, 2006, p. 33). Los procesos semánticos se llevan a cabo en la jerarquización de información y la vinculación con los conocimientos previos, consiguiendo así la comprensión del texto.

En cuanto a la fase cognitiva, de dominio y de automatización de la lectura, esta se presenta desde la perspectiva de que la lectura es una destreza (Downing, 1986, en Montealegre y Forero, 2006). La primera fase para el desarrollo de la destreza es la fase cognitiva, en la cual se “comprende la tarea” (p. 35). La segunda tiene que ver con la repetición de la tarea, esta es la fase de dominio. La tercera fase es cuando se puede realizar la tarea anteriormente ejercitada de forma inconsciente, esta es la fase de automatización.

Respecto a la búsqueda de significado en la comprensión del texto para el dominio de la lectura, esta se entiende como el análisis en distintos niveles. Así se propone el “procesamiento de orden inferior, en donde se da el análisis de las letras, palabras, oraciones, párrafos, historias, etc.” (Cazden, 1986, en Montealegre y Forero, 2006, p. 35). Mientras que el análisis de orden superior implica “la búsqueda activa de significados, presentando la actividad de lectura a partir del análisis del contexto interno y del contexto externo del lector” (Cazden, 1986, Montealegre y Forero, 2006, p. 35).

En cuanto a los conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales, estos son parte de los conocimientos previos del lector. Desde una concepción constructivista, “el lector interactúa con el texto y el contexto, manipulando la información para construir una representación mental” (Tardif, 2003, en Montealegre y Forero, 2006, p. 36). Para Tardif (2003) el texto, aporta

información, mientras que el contexto se refiere “a las intenciones del lector, a las modalidades de lectura (voz alta, individual, grupal, etc.) y a las finalidades de la situación” (en Montealegre y Forero, 2006, p. 36). El conocimiento declarativo “permite la reflexión y asegura la objetivación”; el procedimental se refiere a las “estrategias cognitivas”; y el conocimiento condicional “facilita al sujeto la selección de la estrategia indicada para cada situación” (Montealegre y Forero, 2006, p. 36) y está vinculado a las estrategias metacognitivas, las que permiten evaluar las estrategias aplicadas.

Respecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas, estas intervienen “en procesos intelectuales de orden superior como el aprendizaje, la comprensión lectora, la resolución de problemas, la producción de textos, etc” (Montealegre y Forero, 2006, p. 36). Estas comprenden tanto “la conciencia que tiene el sujeto de sus propios procesos cognitivos” como “la regulación de la cognición por medio de procesos reguladores que facilitan el control activo de los procesos cognitivos antes, durante y después de la ejecución” (Montealegre y Forero, 2006, p. 36), los últimos son la planeación, autorregulación y evaluación.

Como se aborda en este apartado, en la adquisición y dominio de la lectoescritura intervienen muchos procesos, los cuales gracias a los estudios hacen posible evaluar su desarrollo y plantear estrategias para su adecuada consecución. En este sentido, en el estudio se busca indagar en las decisiones pedagógicas, considerando el enfoque teórico y los procesos, así como la propuesta de enseñanza en este marco de educación no presencial. Esta proyección de experiencias de aprendizaje para la adquisición principalmente de la lectoescritura, no sólo se ve regida por el nuevo espacio virtual de aprendizaje, sino que está alineada a la propuesta curricular nacional peruana, como se describe a continuación.

1.3. Lectoescritura en el Currículo Nacional

El CN desde la perspectiva del Ministerio de Educación del Perú (Minedu) es una herramienta que establece los aprendizajes, así como las pautas para la enseñanza. Además, el CN se encuentra alineado a los propósitos y fundamento

del sistema educativo peruano, de la educación básica regular y del Proyecto Educativo Nacional al 2021 (Minedu, 2020b).

Asimismo, es necesario precisar que el enfoque curricular en el que se encuentra enmarcado el CN peruano es el del Enfoque por competencias, el cual consiste en el aprendizaje basado en competencias, donde estas son el eje central de los aprendizajes (Oficina Internacional de Educación, 2020).

1.3.1. Enfoque comunicativo

Respecto a la enseñanza de la lectoescritura en el Programa Curricular de Primaria (2016b), esta se encuentra enmarcada en el enfoque comunicativo del área de Comunicación. Según el Minedu, este enfoque refiere que la comunicación es el medio y el fin para el que los estudiantes comprendan y produzcan “textos orales y escritos de distinto tipo textual, formato y género discursivo, con diferentes propósitos, en variados soportes, como los impresos, audiovisuales y digitales, entre otros” (Minedu, 2016b, p. 145).

Ante esto, Lomas (2015) menciona que el enfoque comunicativo, se orienta no solo en los aspectos gramaticales, sino al desarrollo de destrezas comunicativas de los individuos. Además, él afirma que los enfoques comunicativos orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se refiere a la construcción de conocimientos, desarrollo de destrezas y actitudes, así como el aprendizaje de estrategias para la formación de la competencia comunicativa en diversos contextos (Lomas, 2015).

En esta línea, en Rutas del aprendizaje del área curricular de Comunicación se establecen las siguientes características del Enfoque comunicativo:

Al respecto de la primera característica: “el contexto es determinante en todo acto comunicativo” (Minedu, 2006, en Minedu, 2015, p. 13), se resalta las prácticas sociales, ya que la comunicación es inherente a situaciones sociales y culturales. En cuanto a la segunda característica: “la lengua se enseña y se aprende en pleno funcionamiento” (Minedu, 2006, en Minedu, 2015, p. 13). Ante ello, se busca promover el descubrimiento de la funcionalidad de la lectoescritura por parte de los estudiantes como necesaria para comunicarse en diversos

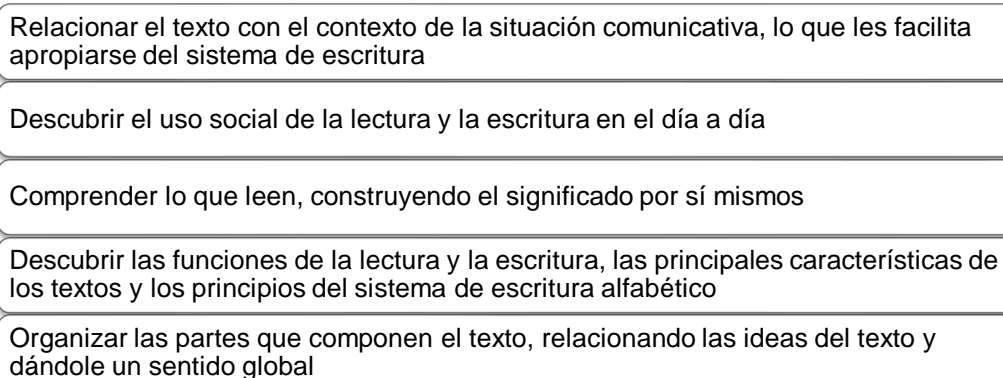
contextos (Núñez y Sancho, 2014). La tercera característica: “el texto es la unidad básica de comunicación” (Minedu, 2006, en Minedu, 2015, p. 13), por lo que se configura como evidencia de progreso en los procesos comunicativos vinculados al lenguaje.

La cuarta característica: “los textos deben responder a las necesidades e intereses de los alumnos” (Minedu, 2006, en Minedu, 2015, p. 13), pone en relieve la importancia de definir los propósitos, ya sea de lectura o escritura. La quinta característica: “la enseñanza de la lengua toma en cuenta las variedades dialectales y los diferentes registros de uso lingüístico”, expresa el acercamiento a las diversas prácticas sociales y culturales (Lerner, 2001).

En el desarrollo de este enfoque comunicativo, el Minedu (2015) enfatiza la importancia de fundamentar la lectoescritura desde la teoría, como se expresa a continuación. Respecto de la perspectiva cognitiva (Minedu, 2015), se resalta el aprendizaje significativo, el partir de sus saberes previos lingüísticos (lenguaje materno) para que se establezca relaciones con los nuevos aprendizajes (prácticas escolares del lenguaje). En cuanto a la perspectiva sociocultural, se acentúa la reflexión del contexto de la práctica social comunicativa y la validación de los discursos sociales propios de la población de estudiantes (Minedu, 2015).

Se entiende desde Las rutas del aprendizaje del Área de Comunicación que la comunicación escrita la conforman la lectura y la escritura, por lo tanto, plantea una serie de acciones que los docentes deben propiciar en sus estudiantes:

Figura N° 1. Estrategias para el desarrollo de la lectoescritura

- 
- Relacionar el texto con el contexto de la situación comunicativa, lo que les facilita apropiarse del sistema de escritura
 - Descubrir el uso social de la lectura y la escritura en el día a día
 - Comprender lo que leen, construyendo el significado por sí mismos
 - Descubrir las funciones de la lectura y la escritura, las principales características de los textos y los principios del sistema de escritura alfabético
 - Organizar las partes que componen el texto, relacionando las ideas del texto y dándole un sentido global

Tomado de Minedu (2015, p. 29)

Por un lado, el Minedu (2015) plantea para el tercer ciclo las siguientes orientaciones para conducir a los estudiantes en su desarrollo como lectores: involucrar a los niños y niñas en situaciones comunicativas como lectores; plantear propósitos comunicativos claros; integrar el uso de diversos textos; proponer la interacción con el texto, con el docente, con sus pares y el contexto social; y desarrollar destrezas o habilidades de lectura (anticipar - predecir). En cuanto a la predicción de textos, esto se da gracias a sus conocimientos sobre “la escritura, la extensión de las palabras, sus formas iniciales o finales; su parecido con otras palabras conocidas o las palabras que ya conoce cómo se escriben y que forman parte de su vocabulario visual” (Minedu, 2015, p. 35). La finalidad es formar lectores, que en esta etapa adquieran el sistema de escritura a partir de situaciones de comunicación.

Las siguientes orientaciones se plantean para el tercer ciclo en el desarrollo de habilidades de los estudiantes como escritores (Minedu, 2015): para ello es necesario proponer situaciones significativas y estimulantes (retadoras); propiciar la producción de diversos tipos de texto, con propósitos y destinatarios distintos. Además, se enfatiza el reconocer al estudiante como escritor, por lo cual es pertinente brindar espacios para la expresión de sus conocimientos sobre el lenguaje escrito, la confrontación de su escritura con la de sus compañeros y el aprendizaje progresivo de la escritura convencional. Se plantean espacios, en los cuales se generen aprendizajes sobre el sistema de escritura, contemplando al docente, los pares y el texto como fuentes de conocimiento. Asimismo, se debe brindar referentes que apoyen la escritura como las palabras, frases y expresiones en su entorno letrado.

En este apartado se ha presentado la posición del Minedu, institución que define la propuesta curricular e influye en la didáctica de la lectoescritura. Los lineamientos expresados rigen las decisiones pedagógicas en la enseñanza y aprendizaje, desde su proyección, es decir en la planificación. En consideración a lo anterior, se reconoce a las Guías de aprendizaje como proyecciones de experiencias de aprendizaje diseñadas desde el Enfoque comunicativo, sin embargo, expuestas al uso y adaptación en el contexto de educación a distancia.

1.3.2. Competencias y capacidades de lectura y escritura

El CN presenta el siguiente concepto, la competencia es la interrelación de capacidades que busca responder y alcanzar objetivos en la solución de situaciones de determinada complejidad, con eficacia y ética (Minedu, 2017a).

Por su parte, las capacidades están definidas como aquellos elementos que permiten la actuación competente. “Estos recursos son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada” (Minedu, 2017a, p. 30). Asimismo, se determina que las capacidades son menos complejas comparadas con las competencias, puesto que las últimas están conformadas por las capacidades.

En esta línea, las competencias contempladas del área de Comunicación en primer grado de primaria son las siguientes. “Se comunica oralmente en lengua materna.” “Lee diversos tipos de textos escritos.” “Escribe diversos tipos de textos.” (Minedu, 2017a, p. 69, 72 y 77). Estas dos últimas son las que se desarrollan por la naturaleza de esta investigación.

De esta forma, el área de Comunicación desde el Programa Curricular de Educación Primaria tiene al lenguaje como medio y fin, para valorar “las manifestaciones literarias, y para desenvolverse en distintas facetas de la vida, considerando el impacto de las tecnologías en la comunicación humana” (Minedu, 2016b, p. 145).

A continuación, se presentan con mayor detalle a las competencias ocho y nueve del CN, en el marco de la investigación.

1.3.2.1. *Lee diversos textos en su lengua materna*

Esta competencia ocho del CN, plantea una relación triádica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales propios de la lectura (Minedu, 2016b). El rol del estudiante es activo en la construcción del sentido del texto, extrae información explícita, interpreta y elabora su propia opinión al respecto.

Se plantea en la competencia lectora, que el estudiante utiliza conocimientos y estrategias adquiridas en su experiencia como lector, así como en su entorno sociocultural (Minedu, 2017a). Además, en este proceso de

desarrollo del estudiante como lector es importante que conozca los distintos objetivos de la lectura en relación con: el contexto, el aporte del bagaje obtenido en la interacción con textos, y la relación intertextual entre los escritos conocidos. En esta línea, el CN toma en consideración la “multimodalidad” de la literatura, aspecto que influye en la lectura y en el lector.

En reconocimiento de los contextos socioculturales se asume a la lectura como práctica social. Ante ello, la lectura desde la posición del Minedu (2017a) contribuye no solo con el lector, sino en favor de su entorno, e incluso en el conocimiento de otros “contextos socioculturales”. La competencia de “Lee diversos textos en su lengua materna” está constituida por capacidades conforme se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla N° 1. Capacidades de competencia 8

Lee diversos textos en su lengua materna
Obtiene información del texto escrito
Infiere e interpreta información del texto
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto

Adaptado de Minedu (2017a, p. 72)

Asimismo, es relevante indicar el nivel de desarrollo de la competencia, según lo muestra el estándar de aprendizaje del CN (2017a) para el tercer ciclo de primaria. En primer lugar, la relación entre lector - texto se lleva a cabo con textos de estructura simple, los cuales poseen palabras pertinentes a la edad y conocimiento del niño, y están apoyados en imágenes. En segundo lugar, el estudiante identifica y distingue información implícita de distintos textos, así como “realiza inferencias locales a partir de información explícita” (Minedu, 2017a, p. 75). En tercer lugar, el lector debe ser capaz de interpretar y comprender, a partir de las ideas principales reiteradas en el texto (Minedu, 2017a). Por último, el estudiante al terminar el tercer ciclo de primaria, debe ser capaz de opinar sobre acontecimientos e ideas principales de los distintos textos, utilizando sus saberes previos (Minedu, 2017a).

1.3.2.2. *Escribe diversos textos en su lengua materna*

La competencia nueve del CN “se define como el uso del lenguaje escrito para construir sentidos en el texto y comunicarlos a otros” (Minedu, 2017a, p. 77). El proceso se caracteriza por ser reflexivo, ya que implica la verificación de la pertinencia de los productos frente a situaciones y propósitos comunicativos particulares y, está incluida la evaluación propia sobre lo escrito (Minedu, 2017a).

En el CN (2017a) es notable el vínculo entre la lectura y la escritura, puesto que la última precisa de la primera para llevarse a cabo, así como de la experiencia propia y del contexto. Asimismo, el desarrollo de esta competencia implica el aprendizaje del “sistema alfabético y un conjunto de convenciones de la escritura, así como diferentes estrategias para ampliar ideas, enfatizar o matizar significados en los textos que escribe” (p. 77). En esta práctica, se promueve la comunicación de forma escrita, haciendo uso de la multimodalidad brindada por las tecnologías.

La escritura desde el CN se aborda como una práctica social, considerando su finalidad y propósitos en la vida social, así como la de “construcción de conocimientos o el uso estético del lenguaje” (Minedu, 2017a, p. 77). Además, el emplear el lenguaje escrito es una forma de interacción con los demás, utilizando la creatividad. Esta competencia contempla la integración de diversas capacidades conforme se aprecia en la tabla siguiente:

Tabla N° 2. Capacidades de competencia 9

Escribe diversos textos en su lengua materna
Adecúa el texto a la situación comunicativa
Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada
Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito

Adaptado de Minedu (2017a, p. 77)

Adicionalmente, el nivel de desarrollo de la competencia nueve para el tercer nivel implica lo siguiente. En primer lugar, el estudiante al terminar el segundo grado de primaria “adecúa al propósito y el destinatario a partir de su experiencia previa” (Minedu, 2017a, p. 79), lo cual se relaciona con la

planificación. En segundo lugar, el alumno debe ser capaz de organizar y desarrollar sus ideas a partir de un tema específico.

En tercer lugar, el estudiante organiza sus ideas, haciendo uso de conectores e integra vocabulario conforme a su experiencia comunicativa (Minedu, 2017a). En cuarto lugar, el alumno organiza las palabras en cuanto a su correcta redacción, acompañada del uso de reglas ortográficas para mejorar la comprensión de esta. Por último, “reflexiona sobre las ideas más importantes en el texto que escribe y opina acerca del uso de algunos recursos ortográficos según la situación comunicativa” (Minedu, 2016b, p. 79).

Respecto a la lectoescritura, se conoce que posee distintas dimensiones para su desarrollo, las cuales, son complementarias, esta es entendida desde el Minedu (2017a) como competencias comunicativas. En esta línea, la enseñanza de la lectoescritura debe incluir estrategias y considerar procesos vinculados a lo cognitivo y sociocultural. Ante esto, se conoce que la teoría desde sus diversas dimensiones debe ser el punto de partida para las prácticas pedagógicas. Asimismo, se tiene evidencia que el desarrollo de la lectura está vinculado al de la escritura, aunque no condicionan del todo su nivel de adquisición y dominio. En ese sentido, es importante precisar que la lectura es la decodificación y recuperación de información, asimismo, es la comprensión del significado social, cultural y contextual del texto escrito, mientras que, la escritura es codificación de información, de palabras y oraciones. De forma complementaria, la escritura requiere de un propósito comunicativo y la observancia de reglas gramaticales, además, es la facultad de transmitir significados con intencionalidad y características propias al género.

Capítulo II. Educación a distancia en el contexto actual

En este capítulo, se aborda la Educación a distancia, la definición, sus características y los medios de comunicación a distancia que están implicados, y que son importantes para entender la modalidad que se desarrolla en la actualidad en las escuelas del país. Asimismo, se presentan los medios de comunicación sincrónicos y los asincrónicos con sus principales características. También, se exponen los recursos contemplados en una educación a distancia,

la estrategia de modalidad a distancia “Aprendo en casa” peruana, y los recursos de esta estrategia, así como las Guías de aprendizaje.

2.1. Definición de educación a distancia

Se reconoce la existencia de la educación a distancia por 300 años aproximadamente. La enseñanza a distancia respondió al objetivo de transmitir información, valores, una cultura, etc. a otras personas a través de medios como cartas, obras literarias, entre otros (García, 2003). Fue iniciado por el profesor Caleb Philips al anunciar en la Gaceta de Boston (Estados Unidos) un curso de taquigrafía a distancia, apoyado en material auto instructivo proporcionado de manera semanal. En esa misma línea, en 1858 la Universidad de Londres ofreció su primer programa externo. En la década de 1920, escuelas y universidades públicas de Estados Unidos empezaron a utilizar radiotransmisiones en la educación. Posteriormente, con cierto esfuerzo se establecieron los telecursos, hasta que llegó el internet y cambió el paradigma de la educación a distancia al implementarse los correos electrónicos y páginas web. En el siglo XXI, la velocidad del internet mejoró y permitió un crecimiento exponencial de la educación a distancia (Clark, 2020).

A partir de varias investigaciones y en la literatura se pudo evidenciar que la educación no tradicional ha tenido múltiples denominaciones, tales como “Educación a distancia, aprendizaje a distancia, aprendizaje electrónico, instrucción basada en la web, escuelas virtuales y aprendizaje en línea” (Carnevale, 2001; Saba, 2005, en Rice, 2006, p. 426). A esto se le ha sumado el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza formal o no formal, que ha condicionado una forma particular de enseñar, desde el enfoque o la preponderancia del significado que se le ha dado a una forma de enseñanza concreta (García, 2003).

Un término de uso extendido es el e-Learning, el cual hace referencia a un aprendizaje electrónico. Según García, el e-Learning se centra en impulsar un aprendizaje mediado por soportes o dispositivos electrónicos tales como la radio, la computadora, la laptop, el celular, etc.

Asimismo, García (2003) destaca la Enseñanza y aprendizajes digitales (EAD) como la forma contemporánea de educación a distancia. Respecto del término de “enseñanza”, este es importante para determinar el rol del docente, “la necesidad y posibilidad de enseñar” (García, 2003, p. 5). El término “aprendizaje” es clave, ya que es la finalidad, pero se alcanza apoyado del docente, métodos pertinentes, entre otros. Por último, el término “digital” en la EAD hace referencia a la presentación de contenidos de todo tipo, la gestión y comunicación en medios digitales.

En esta línea de la educación a distancia, García la define de forma general como el “diálogo didáctico mediado entre el profesor (institución) y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquél, aprende de forma independiente y/o colaborativa” (2003, p. 9). Asimismo, Rice recoge la definición de educación a distancia como aquella “Educación formal basada en instituciones, donde el grupo de aprendizaje está separado, y donde se utilizan sistemas de telecomunicaciones interactivas para conectar a los alumnos, recursos e instructores” (Schlosser y Simonson, 2002, en Rice, 2006, p. 426). Además, esta se refiere, también, a la práctica de impartir educación e instrucción a estudiantes que están en una ubicación diferente a la del instructor, pero que interactúan de forma remota con el apoyo de tecnologías digitales, sincrónicas y / o asincrónicas (Milman, 2015). Ante estas definiciones se resalta las coincidencias y aspectos como los personajes implicados (docente y estudiantes), el proceso de enseñanza y aprendizaje, la condición de separación (tiempo y espacio), así como la implicación de tecnologías y recursos digitales.

2.2. Características de la educación a distancia

Con relación a las características, García (2003) presenta un valioso aporte acerca de lo que es educación a distancia, es decir, formula que la primera característica es el espacio físico diferenciado entre maestro y alumnado, y la inconsistente coincidencia en el tiempo. Asimismo, precisa que la segunda característica se refiere al estudio independiente del estudiante, es decir, este es responsable de controlar su tiempo, espacio, ritmos de estudio y similares. En esa misma línea, postula que la tercera característica se refiere a la interacción docente y estudiante por medio de distintos recursos. Finalmente, enfatiza que

la cuarta característica refiere a que una educación a distancia está brindada por una institución que “planifica, diseña, produce materiales (por sí misma o por encargo) y realiza el seguimiento y motivación del proceso de aprendizaje a través de la tutoría” (García, 2003, p. 9).

De otro lado, Schlosser y Simonson, 2002, en Rice (2006) complementan la tercera y cuarta característica precisada por García (2003). Es decir, Schlosser y Simonson (2002, en Rice, 2006) señalan que la interacción en la educación a distancia también se da entre los mismos estudiantes, con los recursos y con el docente, una interacción que se da por medio de una comunicación a distancia que puede valerse o no de los medios electrónicos.

García (2003) indica los componentes básicos de un sistema de EAD. Estos elementos son los “contenidos de calidad, tutoría integral, comunicación multidireccional y plataforma o entorno virtual fiables” (p. 21). Se plantea la presentación de contenidos mostrados en diversos formatos como texto, imagen, audio, video, entre otros. En cuanto a la tutoría integral, esta se refiere a un servicio de acompañamiento casi permanente para los estudiantes a través de, un medio de comunicación establecido. Por lo que se refiere a la comunicación multidireccional, esta se vincula a la comunidad de aprendizaje que propicia esta educación a distancia. En relación con la plataforma o entorno virtual fiables, es el componente que pone a disposición contenidos en sus distintos formatos, ofrece medios de comunicación sincrónicas y asincrónicas. En este último punto, se busca favorecer la colaboración entre pares, las evaluaciones y el acompañamiento al alumnado (García, 2003).

2.3. Rol mediador del docente en la educación a distancia

Se sabe que uno de los principales actores en el proceso de enseñanza y aprendizaje es el docente, es él quien asume determinados roles y funciones en la educación. Al analizar el rol docente en la modalidad de educación a distancia, tiene relevancia señalar lo indicado en el Dominio II (Ministerio de Educación del Perú, 2016a), donde se define a la enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes como aquella conducción y “mediación pedagógica”, que realiza el docente con los estudiantes. Esta mediación se lleva a cabo a través de “un clima favorable al aprendizaje, el manejo de los contenidos, la motivación

permanente de sus estudiantes, el desarrollo de diversas estrategias metodológicas y de evaluación, así como la utilización de recursos didácticos pertinentes y relevantes” (p. 19).

Al desarrollar las funciones vinculadas al contexto de educación a distancia, se distingue el rol del docente como la figura de un tutor, así como el acompañamiento se torna esencial (Belloch, 2013). La investigadora Consuelo Belloch propone algunas funciones en el entorno de virtualidad, las cuales están contempladas también desde el Minedu (2020c) como funciones del docente mediador en la educación a distancia. La primera es como dinamizador social y se relaciona con el clima propiciado por el docente e ideal para los aprendizajes.

La segunda es la de planificador y organizador, de las actividades propuestas a los estudiantes. Este rol se vincula a la categoría de estudio de OB1 y se define como el diseño de procesos que buscan conducir a los estudiantes, en esta investigación, en la adquisición de competencias comunicativas (Minedu, 2017b). En cuanto a la planificación, se menciona la necesidad que las actividades sean suficientemente detalladas y flexibles. Además, que, desde la Cartilla de planificación curricular para Educación Primaria (Minedu, 2017b), se propongan los siguientes elementos básicos para esta función pedagógica: título (actividad principal o el producto), los propósitos de aprendizajes (competencias, desempeños y actitudes); preparación de la sesión de aprendizaje (organización de los estudiantes, materiales y recursos educativos); y momentos de la sesión (inicio, desarrollo, cierre).

La tercera es la de seguimiento del nivel de actividad de los estudiantes tanto de forma grupal como individual. La cuarta es el apoyo técnico se refiere a la ayuda brindada ante cualquier problema que surja respecto del uso de las tecnologías implicadas en la enseñanza. La quinta es como apoyo administrativo, función que se relaciona con aspectos del curso, como documentación y similares.

La sexta es como facilitador y dinamizador del aprendizaje, y se plantea como una de las funciones más importantes y esenciales de la labor docente en educación a distancia. Este desempeño del docente consiste en guiar el proceso de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, entre pares y del grupo. Según

Belloch (2013), el proceso de enseñanza y aprendizaje ligado a esta modalidad, se enfoca en la obtención de conocimientos a nivel conceptual y competencial, promovido en el logro de objetivos; y es en este aspecto en el cual se desempeña el docente. La séptima es la de evaluación de las actividades, la cual permite tanto al docente como al estudiante conocer y considerar los logros obtenidos.

Estas funciones vinculadas al rol docente como mediador en la educación a distancia, orientan la investigación de la enseñanza de la docente en esta modalidad.

2.4. Medios de comunicación a distancia

Los medios de comunicación que facilitan la educación a distancia son diversos, entre ellos: videoconferencia, chats, mensajes por redes sociales o cualquier combinación de ellos. Dichos medios se agrupan en asincrónicos y sincrónicos, comunicación en tiempo real y en tiempos diferentes respectivamente (Rice, 2006). En consideración al orden de su aplicación en la historia, se procede a precisar detalles de los medios sincrónicos y asincrónicos.

2.4.1. Medios asincrónicos

Los medios de comunicación asincrónicos facilitan la comunicación en los interlocutores que por alguna razón no se pueden conectar al mismo tiempo. Es decir, estos medios no demandan una reunión en tiempo real entre instructor y estudiantes (Millman, 2015).

Martin & Parker (2014) señalan que estos medios de comunicación permiten que los materiales e información compartidos se encuentren disponibles en cualquier momento y lugar, sin restricciones. Adicionalmente, los autores agregan que estos medios son muy útiles cuando se tienen demasiados interlocutores en una comunicación en línea y detallan la usabilidad y limitaciones de algunos medios de comunicación asíncronos, los cuales se presentan a continuación:

Tabla N° 3. Medios de comunicación asíncronos

Medios de comunicación	Usabilidad	Limitaciones
Foro de discusión	<ul style="list-style-type: none"> • La colaboración e intercambio de ideas puede realizarse hasta en un plazo prolongado. • El análisis, procesamiento y respuesta a determinada tarea puede realizarse en un plazo prudente. • Permite un mayor control de las participaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Es difícil tener retroalimentaciones inmediatas • Es difícil tener participación de todos los asistentes • Es difícil entender las ideas en primera instancia, puede presentarse malinterpretaciones
Mensaje por redes sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Permite entrega de mensajes puntuales e importantes • En ocasiones sirve como foro de discusión • En ocasiones sirve para distribuir material de forma individual 	<ul style="list-style-type: none"> • Es difícil obtener respuesta inmediata de los participantes • Es difícil entender las ideas en primera instancia, puede presentarse malinterpretaciones

Adaptado de Martin & Parker (2014, p. 202-203)

Lim (2017) refuerza lo planteado por Martin & Parker (2014) al afirmar que los medios asincrónicos proporcionan mayor tiempo para revisar y reflexionar sobre los temas de discusión. Además, Lim agrega que la desventaja de dichas herramientas radica en la respuesta tardía que pueden tener los participantes y la tendencia de una participación irregular. Al respecto, López y Camilli (2014) recomiendan una buena planificación y uso de bibliografía complementaria como soporte al uso de los medios asincrónicos.

2.4.2. Medios sincrónicos

Martin & Parker (2014) afirman que los medios de comunicación sincrónicos facilitan la colaboración en tiempo real, similar al aula tradicional donde el estudiante y docente interactúan de manera espontánea en un mismo tiempo y lugar. Martin y Parker precisan que existen diversos medios, conforme se detalla en la tabla 4:

Tabla N° 4. Medios de comunicación sincrónicos

Medios de comunicación	Usabilidad	Limitaciones
Videoconferencias	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción en tiempo real • Visualización entre los interlocutores y compartir material en línea 	<ul style="list-style-type: none"> • Su calidad depende en gran medida de la banda ancha de los interlocutores • El presentador debe facultar para compartir documentos y presentaciones
Audioconferencias / Audioteleconferencia	<ul style="list-style-type: none"> • Emplea recursos tecnológicos simples y complejas • Ofrece mayor cobertura 	<ul style="list-style-type: none"> • La saturación del mensaje puede generar cansancio • Requiere mayor cuidado en la selección del vocabulario, ritmo y tono de voz
Chat	<ul style="list-style-type: none"> • Permite documentar la interacción con el estudiante • Permite compartir material de baja complejidad 	<ul style="list-style-type: none"> • La comunicación es lenta debido a la necesidad de redactar el texto que se quiere comunicar • La comunicación se presta a malinterpretaciones de las expresiones
Aplicaciones compartidas	<ul style="list-style-type: none"> • Permite demostración y colaboración en línea 	<ul style="list-style-type: none"> • Necesita de precisiones por audio o escritura

Adaptado de Martin & Parker (2014, p. 193-194)

Al respecto, Lim (2017) enfatiza la existencia de herramientas sincrónicas baratas e incluso gratuitas, además puntualiza que la desventaja de las mismas son sus limitaciones, sumado a las fallas técnicas y mala conectividad a internet que pueden afectar la calidad de la comunicación.

De otro lado, Santoveña (2017) sostiene que la comunicación sincrónica refuerza las interacciones, tanto a nivel académico como personal. En concordancia con lo anterior, la rapidez de la respuesta fomenta una discusión bilateral en mayor grado que en la comunicación asíncrona (Santoveña, 2017).

2.5. Recursos tecnológicos educativos en la educación a distancia

La educación a distancia, a diferencia de la presencial, depende de diversos recursos tecnológicos (Rodríguez y Avella, 2012). Esto se refuerza desde el Ministerio de Educación del Perú (2020c), el cual contempla la

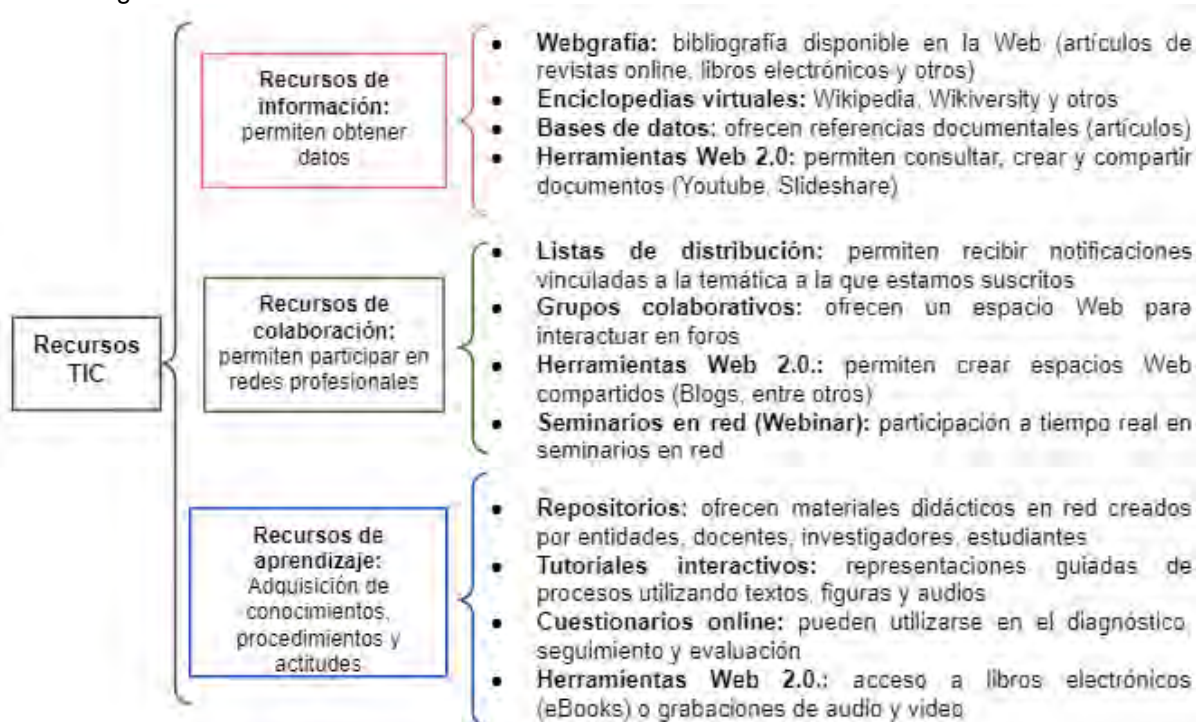
necesidad de integración de recursos educativos tecnológicos en el contexto de la modalidad a distancia.

García (2014) resalta la necesidad de medios y recursos en esta modalidad, así se facilita la enseñanza y la interacción, encaminados al logro de metas de aprendizaje. En ese sentido, el autor indica que los medios y recursos son las ayudas visuales, materiales instructivos, materiales didácticos, recursos de aprendizaje, soporte tecnológico, herramientas educativas, entre otros. En esta línea, el Ministerio de Educación del Perú (2020c) se refiere a recursos para el aprendizaje como aquellos que propicien el desarrollo de la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ante lo mencionado, se puede indicar que los recursos educativos tecnológicos median procesos de enseñanza y aprendizaje, haciendo uso necesariamente de la tecnología y poniendo énfasis en el desarrollo de aprendizajes.

En la caracterización de los recursos educativos tecnológicos, se destacan algunas de sus funciones desde el aporte de Marqués (2011): proporcionar información, guiar los aprendizajes, ejercitar habilidades, motivar, evaluar, proporcionar simulaciones, y proporcionar entornos para la expresión y creación.

Asimismo, se presenta la tipología de Cacheiro (2011), la cual es pertinente para comprender la integración de recursos educativos tecnológicos: recursos TIC de información, colaboración y aprendizaje.

Figura N° 2. Recursos TIC



Adaptado de Cacheiro (2011, p. 73, 74 y 75)

Al respecto del uso de recursos educativos tecnológicos, y por su carácter mediador, se ubican en un enfoque, modelo o método que justifique y le dé sentido a su integración en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Medina, Domínguez y Sánchez, 2008). Esto concuerda con Handsfield y otros (2009), quienes indican que los recursos TIC presentan diversas posibilidades, aunque también limitaciones respecto de la enseñanza de la lectura y escritura.

En consideración a lo planteado por Rodríguez y Avella (2012) y García (2014), precisamos que para el presente estudio consideraremos también como recurso a las Guías de actividades de la plataforma “Aprendo en casa”.

2.6. Estrategia de modalidad a distancia “Aprendo en casa”

En el Perú se declaró por medio de Decreto Supremo N° 044-2020-PCM (Diario Oficial El Peruano, 15 de marzo de 2020), el Estado de Emergencia Nacional, lo cual refiere a un aislamiento social obligatorio (cuarentena) y la suspensión de clases presenciales a nivel nacional. Es en este marco en el que se dispone la implementación de la estrategia “Aprendo en casa” desde el 6 de abril de 2020, mediante Resolución Ministerial N° 160-2020-MINEDU (Diario Oficial El Peruano, 1 de abril de 2020). Esta estrategia es un servicio de

educación a distancia contemplado de forma obligatoria en los colegios públicos de Educación Básica a nivel nacional.

En el orden de la información mostrada, se plantea esta estrategia de “Aprendo en casa”, “un servicio multicanal de educación a distancia por televisión, radio e Internet” (plataforma digital única del Estado Peruano, 7 de mayo de 2020, p. 1). El objetivo a corto plazo de esta estrategia fue el de implementar y continuar con las clases en la educación básica, durante el periodo de Estado de Emergencia. Mientras que “el objetivo a mediano y largo plazo es complementar las lecciones que dan los docentes en el aula” (plataforma digital única del Estado Peruano, 7 de mayo de 2020, p. 1).

Sobre la base de los componentes básicos en una educación a distancia mencionados por García (2003) se presentaron los siguientes elementos. En primer lugar, se contó con la plataforma o un entorno virtual fiable. Ante ello, el soporte digital generalizado de la estrategia “Aprendo en casa” fue la plataforma del mismo nombre, la cual presentaba contenidos en distintos formatos como las Guías de actividades, audios, videos, cuadernos de trabajo y otros recursos correspondientes a cada nivel específico (plataforma digital única del Estado Peruano, 7 de mayo de 2020). La Plataforma “Aprendo en casa” fue abierta a la ciudadanía, aunque estaba dirigida, principalmente, a la población estudiantil de Educación Básica Regular, Especial y Alternativa. Asimismo, ha sido importante destacar que las Guías de actividades fueron planteadas desde su creación para su desarrollo en familia.

Como ya se mencionó, este servicio de “Aprendo en casa” es multicanal, ya que se adapta a las características del entorno en el cual se utilice (plataforma digital única del Estado Peruano, 7 de mayo de 2020). Por un lado, los estudiantes de zonas urbanas pueden acceder a este servicio a través de TV Perú o la plataforma de “Aprendo en casa”, así como desde la Radio Nacional o una emisora local, dependiendo de las condiciones y necesidades. Por otro lado, los estudiantes de zonas rurales, principalmente, acceden a este servicio por medio de TV Perú, Radio Nacional, radio regional o local, y considera la lengua originaria donde se requiera. Asimismo, los estudiantes de Educación Básica

Alternativa tienen a su disposición un Aula Virtual, la cual complementa las Guías de actividades.

En segundo lugar, en cuanto a una comunicación multidireccional, no se planteó una comunidad de aprendizaje en sí misma, que permitiera la comunicación entre los distintos actores.

En tercer lugar, se desarrolla una tutoría integral, esta tuvo como soporte lineamientos y disposiciones presentadas en la Resolución Viceministerial n° 097-2020-MINEDU (Diario Oficial El Peruano, 21 de mayo de 2020). El actor directo en esta tutoría integral fue el docente quien brindó este servicio de forma no presencial y el acompañamiento fue regulado por las instituciones educativas. Asimismo, la interacción que se llevaron a cabo entre docente y estudiantes contempló el uso de medios de comunicación a partir de una coordinación con los apoderados de estos últimos.

En cuarto lugar, el servicio que brinde el docente debe estar alineado al material interactivo de la plataforma virtual. Esto con el propósito de desarrollar la labor pedagógica en el marco de la estrategia “Aprendo en casa”. En este punto también se consideraron las orientaciones al docente, y a las distintas instancias de gestión educativa. En concordancia con lo indicado, el Ministerio de Educación del Perú dispuso que tanto las DRE, las UGEL, y cada institución organizase el servicio no presencial, de acuerdo a los medios y el grado de acceso de los estudiantes a los recursos de la educación a distancia.

2.6.1. Recursos de la estrategia “Aprendo en casa: Guías de actividades”

Como se ha descrito en párrafos anteriores, la estrategia de “Aprendo en casa” “ofrece un conjunto de experiencias de aprendizaje, materiales y recursos educativos orientados a favorecer los aprendizajes de los estudiantes a nivel nacional” (Minedu, 2020d, p. 2). Estos recursos, se organizan de acuerdo al nivel educativo, y las necesidades o características del alumnado. Además, se desarrollan en varios canales (radio, televisión y página Web), pero es en la plataforma en la que se pone a disposición del público, el contenido en formato digital. Asimismo, las Guías de actividades son los recursos que forman parte del contexto de la presente investigación.

En el orden de estas ideas, se presenta a las Guías de actividades, las cuales proponen experiencias de aprendizajes mediante actividades vinculadas al contexto social, y que se pueden adaptar a las posibilidades y necesidades de los estudiantes (Minedu, 2020e). De forma general, una guía de actividad es una actividad planificada, que responde a ciertas metas, las cuales están alineadas a las capacidades y competencias de cada nivel y grado, las que están organizadas por secciones. Se vuelve a realizar la precisión de que las Guías de actividades están dirigidas a las familias y los estudiantes. Sin embargo, en el marco de la investigación estas Guías de actividades son el recurso principal de la docente para el cumplimiento de su rol en esta modalidad a distancia.

Una guía de actividad se complementa en ocasiones con cuadernos de trabajo o fichas de extensión de la actividad, las cuales están presentes en la plataforma y sección. Asimismo, las guías se agrupan en torno a una temática o experiencia de aprendizaje que tiene una extensión aproximada de una a dos semanas. Además, las guías de actividades están planteadas de tal forma que no consuman datos en su descarga, y en las ocasiones que añade links complementarios de recursos audiovisuales, juegos educativos en línea u otros, se advierte de un posible gasto de datos. Se plantean las Guías de actividades de lunes a viernes, es decir cinco días a la semana.

En la línea del interés de la presente investigación se procede a la descripción de las Guías de actividades de primer grado (Minedu, 2020a). Una Guía de actividad se enmarca en una experiencia de aprendizaje, por lo tanto, la o las actividades giran en torno a ella. A continuación, se mencionan los elementos presentes en las Guías de aprendizaje vinculadas a lectura y escritura. En este recurso digital se puede encontrar el desarrollo de actividades lúdicas, aunque, generalmente, hacen referencia al entorno de los estudiantes y se busca el vínculo con elementos concretos del entorno. Asimismo, se indican los recursos requeridos en las actividades. De la misma forma, se plantean recomendaciones de aplicación o para el apoyo educativo a los estudiantes con dificultades de aprendizaje, las cuales se ubican mayormente al final de la Guía.

Además, se presentan ayudas visuales (símbolos) como parte de la Guía, las cuales refuerzan las indicaciones. Un elemento fundamental en las Guías es

las metas, en estas se comunica las acciones esperadas de forma explícita. Otro elemento es la Autoevaluación para el estudiante, la cual se presenta, en ocasiones, de forma lúdica. También, se evidencia que la redacción de las indicaciones de las Guías de actividades está dirigida al estudiante y al acompañante.

En las Guías de actividades vinculadas a lectoescritura, se evidencian ciertas actividades permanentes, como la inclusión de las Letras móviles. También se presentan preguntas orientadoras, junto a espacios en los cuales se puede escribir. Además, la secuencia de las actividades de lectura y escritura brindan orientación y recomendaciones de interacción con el texto, en el proceso de escritura como la planificación y revisión.

En este capítulo, se presentó el contexto del objeto de estudio, así como de la investigación. En ese sentido, se conoce que la educación a distancia tiene características como la distancia de tiempo y espacio, además precisa de medios de comunicación e implica el uso de recursos. Asimismo, esta modalidad condiciona los procesos de enseñanza y aprendizaje, y el rol docente. En esta línea, los docentes asumen sus roles adaptándose y asimilando las TIC, en este particular, en la enseñanza de la lectoescritura en tercer ciclo de la Educación Básica Regular.

PARTE II: INVESTIGACIÓN

En esta segunda parte de la investigación se presenta el Capítulo 1 titulado Diseño de investigación en el que se detalla el objeto de estudio, el enfoque y método de investigación y los objetivos de investigación. En el Capítulo 2 titulado Análisis e interpretación de datos, se desarrolla la descripción, junto con el análisis e interpretación de los resultados. Estos fueron organizados en las categorías de planificación y rol docente.

Capítulo I. Diseño de investigación

El tema u objeto de estudio de la presente investigación se enfocó en el uso de las Guías de actividades de la Plataforma Aprendo en casa Web para la enseñanza de la lectoescritura en un aula de primer grado en la modalidad a

distancia de un colegio público de Lima. El objeto de estudio pertenece a la línea de investigación de “Currículo y Didáctica”, ya que se centró en conocer el desarrollo de la enseñanza de la lectoescritura, la cual pertenece a la Didáctica de la comunicación. Ante la nueva realidad educativa en la modalidad de educación a distancia, específicamente de la enseñanza de la lectoescritura, a partir del uso de recursos digitales presentes en la Plataforma de “Aprendo en casa” como las Guías de actividades, surge la siguiente pregunta de investigación. *¿Cómo es el uso de las Guías de actividades de la Plataforma Aprendo en casa Web para la enseñanza de la lectoescritura en la modalidad a distancia en un aula de primer grado de un colegio público de Lima?*

1.1. Enfoque y método de investigación

El presente estudio tuvo de enfoque cualitativo porque el sentido es explicativo del objeto de estudio, el cual es “el uso de las Guías de actividades de la Plataforma Aprendo en casa Web para la enseñanza de la lectoescritura en la modalidad a distancia en un aula de primer grado de un colegio público de Lima”. Según Tamayo (2013), este tipo de estudio permite descubrir la subjetividad de la realidad educativa, en particular, de la enseñanza de la lectoescritura en el contexto de la modalidad a distancia.

También, el enfoque es cualitativo, ya que se indagó en estos hechos desde una perspectiva de recolección de información sin medición cuantitativa, más bien se centra en la interpretación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Asimismo, la revisión literaria es de suma importancia para desarrollar investigaciones desde este enfoque, ya que orienta el problema de investigación, así como sirve de apoyo para la construcción del análisis e interpretaciones. Además, en esta investigación no hay métodos de recolección de datos estandarizados.

En la misma línea, la información o datos recogidos se refieren a descripciones detalladas de situaciones, eventos o personas, por lo que responde al nivel de investigación descriptiva. Asimismo, se procede al registro en instrumentos desarrollados para el estudio, seguido del análisis e interpretación que corresponde a esta línea de investigación (Tamayo, 2013). Se

debe precisar que en la descripción se abordan las prácticas de enseñanza de la lectoescritura en un aula de primer grado en la modalidad a distancia.

En cuanto al método de investigación, se planteó el método de estudio de caso, el cual se enmarcó en este enfoque cualitativo y es coherente con el nivel de profundidad del estudio. En vista de que la educación pública peruana se encuentra en circunstancias excepcionales, se propuso realizar esta investigación, con motivo de conocer la enseñanza en el aula en esta modalidad a distancia. Lo anterior guarda relación con la necesidad de un estudio de caso, ya que según Martínez (2006, citado de Yin, 1989, p. 23) este tipo de método es pertinente en situaciones nuevas, o hechos novedosos.

En concordancia a la validez de este método, se aclara que se desarrolla de forma rigurosa por las siguientes razones y otras (Martínez, 2006, referenciado de Chetty, 1996). La primera razón es que el estudio de caso se contempla desde distintas perspectivas. La segunda refiere a que el conocimiento es de cierta profundidad. Una tercera razón tiene relación con lo mencionado en el párrafo anterior, es el estudio de un fenómeno nuevo, pero superando el nivel de “exploración inicial” (Martínez, 2006, p. 175).

1.2. Objetivos de la investigación

Considerando el tema de investigación y el problema, en concordancia con el enfoque y método, se presentan los objetivos. Como objetivo general se estableció: analizar el uso de las guías de actividades de Aprendo en casa Web para la enseñanza de la lectoescritura en la modalidad a distancia en un aula de primer grado de un colegio público de Lima. En el cumplimiento de este objetivo, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

Objetivo específico 1: identificar las características del uso de las Guías de actividades de Aprendo en casa Web en la planificación de las clases de lectoescritura en la modalidad a distancia en un aula de primer grado de un colegio público de Lima.

Objetivo específico 2: describir el rol de la docente en el uso de las Guías de actividades de Aprendo en casa Web en la enseñanza de la lectoescritura en

la modalidad a distancia en un aula de primer grado de un colegio público de Lima.

1.3. Definición de categorías, subcategorías

En el Anexo 1, se encuentra la matriz de consistencia, en la cual se muestra la articulación entre el problema de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos, así como con las categorías y sus subcategorías. También se presentan las categorías y subcategorías de cada objetivo. Estas últimas vinculadas al marco teórico.

Objetivo específico 1: identificar las características del uso de las Guías de actividades de Aprendo en casa Web en la planificación de las clases de lectoescritura en la modalidad a distancia en un aula de primer grado de un colegio público de Lima.

La categoría vinculada es “Planificación”, tiene dos subcategorías que la desarrollan. La primera es la Subcategoría 1 (SC1P): Planificación en relación con la lectoescritura. La segunda es la Subcategoría 2 (SC2P): Planificación en relación con el uso de recursos en la modalidad a distancia.

Objetivo específico 2: describir el rol de la docente en el uso de las Guías de actividades de Aprendo en casa Web en la enseñanza de la lectoescritura en la modalidad a distancia en un aula de primer grado de un colegio público de Lima.

La categoría vinculada es el “Rol docente”, teniendo dos subcategorías que la desarrollan, las cuales se muestran a continuación. La primera es la Subcategoría 1 (SC1R): Rol del docente en la enseñanza. La segunda es la Subcategoría 2 (SC2R): Rol del docente en el uso de recursos.

1.4. Muestra de estudio

Esta investigación se contextualiza en un colegio público de San Miguel, debido a la gestión, se implementó la estrategia nacional peruana de “Aprendo en casa”. La institución educativa se desempeña en una modalidad a distancia. Es de relevancia indicar que, pese a que se ubica en un área privilegiada, el

colegio brinda su servicio a una población estudiantil de nivel socioeconómico medio a bajo, lo cual tiene repercusión en el acceso a las clases en línea.

La informante fue la docente del aula de primer grado “C”, que pertenece al tercer ciclo, según CN. La informante es Licenciada en la carrera de Educación Primaria y posee 32 años de experiencia en la docencia. Al igual que los demás grados y secciones, la docente del aula gestiona los procesos de enseñanza y aprendizaje en una modalidad a distancia. En esta línea, los medios de comunicación a distancia que se utilizan son WhatsApp y Zoom, aplicativos que se utilizan en la comunicación sincrónica (al mismo tiempo) como la asincrónica (distinto momento de conexión) y se distribuyen en la semana. El uso de WhatsApp para los procesos de enseñanza y aprendizaje se aplicaba los días lunes, martes y jueves y el aplicativo de Zoom, los días miércoles y viernes.

Respecto de la validez de la muestra en un estudio de caso, autores como Lincoln y Guba (1985, en Martínez, 2006) indican la integración o consideración de una muestra de la que se pueda obtener datos de forma redundante. Sin embargo, Perry (1998, en Martínez, 2006) indica que no existe un estándar que evalúe un estudio de caso como válido o inválido, según el número de casos. En esta línea, lo que se destaca (Martínez, 2006, referenciado de Eisenhardt, 1991) es que la muestra debe cumplir con los criterios necesarios para el estudio, por lo cual la docente de primer grado devino a ser una muestra válida para el estudio. Los criterios que cumplió la informante fueron los siguientes: su práctica se enmarcó en la aplicación de “Aprendo en casa”; realizó una enseñanza a distancia; integró recursos propios a la modalidad a distancia; enseñó en primer grado; y se desempeñó en todas las áreas curriculares, lo cual incluyó al área de comunicación.

1.5. Técnicas e instrumentos en la investigación

Debido a la naturaleza que tuvo esta investigación, caracterizada por un enfoque cualitativo y el estudio del uso de las Guías de actividades de la Plataforma Aprendo en casa Web para la enseñanza de la lectoescritura se tuvo como técnicas a la entrevista y la observación. De esta manera, en la investigación se tuvo como fuentes de información, la entrevista personal a la docente, así como la observación de su práctica pedagógica. Estas técnicas se

vinculan con los objetivos específicos planteados, y se organizan de la siguiente manera.

En cuanto al primer objetivo: “identificar las características del uso de las Guías de actividades de Aprendo en casa Web en la planificación de las clases de lectoescritura en la modalidad a distancia en un aula de primer grado de un colegio público de Lima” (OE1), se utilizó como técnica la entrevista y como instrumento la Guía de entrevista semiestructurada (Anexo 2). La entrevista cualitativa tuvo la finalidad de proporcionar información desde la perspectiva del participante, por lo tanto, reveló en cierto sentido la subjetividad del entrevistado en torno a un tema (Creswell, 2009).

Respecto del segundo objetivo de “describir el rol de la docente en el uso de las Guías de actividades de Aprendo en casa Web en la enseñanza de la lectoescritura en la modalidad a distancia en un aula de primer grado de un colegio público de Lima” (OE2), se precisó de la técnica de observación no participante y el instrumento de Guía de observación semiestructurada (Anexo 3). Esto es debido a que la observación tuvo la finalidad de comprensión de procesos y se enfoca en actividades y acciones individuales, en la línea de esta investigación (Jorgensen, 1989; Lofland et al., 2005; en Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

El motivo por el cual, ambos instrumentos se caracterizaron por ser semiestructurados, es por la flexibilidad debido a la naturaleza del estudio de caso. En el caso de la entrevista cualitativa, según Creswell (2009) debe caracterizarse por no ser estructurada, ya que así los entrevistados pueden comunicar de forma más efectiva sus experiencias, menos influenciados por el entrevistador. Por su parte, la técnica de observación cualitativa se distinguió de la cuantitativa al no contemplar registros estándar, sino contemplar un formato que permita el registro fluido de las observaciones, pero con la orientación del tipo de anotaciones a realizar (Cuevas, 2009, en Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Además, el periodo considerado para la obtención de la información requerida comprendió desde el mes de octubre a noviembre del 2020. Sumado a lo anterior, este recojo se realizó mediante una entrevista de 60 minutos aproximadamente y vía Zoom; asimismo, se recogió información a partir

de tres observaciones vía Zoom o WhatsApp grabadas y registradas, según correspondió.

1.6. Procesamiento de datos

En la línea de este estudio cualitativo, se recogieron “datos no estructurados y los estructuramos”, asimismo se debió tener en cuenta que la recolección y el análisis de la información ocurren casi al mismo tiempo en este marco (en Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 440). A continuación, se siguieron las recomendaciones de Hernández, Fernández y Baptista en el análisis de los datos cualitativos, considerando que no son pasos estrictamente secuenciales, sino que fueron evolucionando en la medida que la investigación progresó (2010).

En un primer momento, se tuvo la recolección de los datos, para lo cual se precisó del diseño de los instrumentos (Anexo 2 y 3). Se llevó a cabo las observaciones y la entrevista. Asimismo, se tuvo como requisitos la tabla de códigos de los instrumentos (Anexo 4) (Willig, 2008, en Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Saldana, 2009).

En un segundo momento, se llevó a cabo la organización de los datos e información, en el cual se determinaron los criterios y se organizaron los datos de acuerdo a los criterios (p. 445). El instrumento en esta etapa, fue la matriz de análisis individual y la matriz de análisis grupal (Anexo 5 y 6), tanto para la entrevista y las observaciones respectivamente (Saldana, 2009).

En un tercer momento, se prepararon los datos para el análisis. Momento en el que se regresó a los datos para asegurar su calidad ante el siguiente paso, que es el de la revisión de la información. En este cuarto momento, se pretendió optimizar los datos para el análisis (Anexo 5 y 6).

En un quinto momento, se seleccionaron las unidades de análisis o hallazgos, evidenciados en los Anexos 5 y 6. De forma casi simultánea, se llevó a cabo el sexto momento, la codificación de las unidades y ubicarlas en las categorías y subcategorías pertinentes, así como asignar los elementos emergentes a los hallazgos (Anexos 5 y 6).

El siguiente paso fue el de la descripción de los hallazgos, es decir la interpretación y análisis de los elementos emergente (categorías que emergieron) junto con los hallazgos realizados (unidades de análisis) organización de los datos recogidos. Esto se realizó casi de forma paralela con la codificación de las categorías: segundo nivel (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). En este momento, se establecieron patrones y relaciones entre los elementos emergentes (categorías codificadas que emergieron). Estos pasos se hallan plasmados en los Anexos 5 y 6.

El último paso, generar teorías, hipótesis o explicaciones, tuvo la finalidad, en el marco de la investigación, de darle sentido a las relaciones y significados evidenciados. Por lo tanto, se llevó a cabo la interpretación a partir de la teoría, en este particular el Marco de investigación.

1.7. Principios éticos

Los principios éticos que rigieron esta investigación con seres humanos, se enmarcaron en los principios que promueve el Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú en su Reglamento del Comité de Ética (2016).

El primero es el Respeto por las personas (Artículo 10), principio que se llevó a cabo mediante la participación voluntaria de la informante, así como el compartir de la información pertinente con ella, expresada en los objetivos de investigación como en el proceso de la recolección de datos. Esto se evidencia en el Consentimiento informado (Anexo 7). Además, se llevó a cabo el respeto de sus derechos, su anonimato y su autonomía.

El segundo principio es el de Beneficiencia, no maleficencia (Artículo 10), se aseguró el bienestar de la informante, por lo que se tuvo un trato objetivo de la información brindada.

El tercero es el de la Justicia (Artículo 10), principio que se llevó a cabo mediante la no imposición de alguna acción a la informante, así como darle acceso a la investigación cuando la requiera.

El cuarto principio es el de Integridad científica (Artículo 10), en el cual se rigió este estudio, el cual tuvo acciones honestas en todo el proceso de investigación y un trato prudente de la información obtenida.

El quinto es la Responsabilidad (Artículo 10), principio que se expresó en el trabajo personal y en la realización de la investigación. Ante esto, las responsabilidades del cumplimiento de todos los principios anteriores las asumo como investigadora de forma personal.

Capítulo II. Análisis e interpretación de los resultados

Luego de haber realizado la aplicación de la entrevista vía Zoom a la docente, y haber hecho las observaciones de dos sesiones de lectura, cada una vía WhatsApp y Zoom, y una de escritura vía Zoom, se procedió a elaborar el análisis sobre el uso de las Guías de actividades de Aprendo en casa Web para la enseñanza en el proceso de adquisición de la lectoescritura en un aula de primer grado con la modalidad de educación a distancia de un colegio público ubicado en el distrito de San Miguel. A continuación, se citan los objetivos específicos formulados en esta investigación, los que se orientan al logro del objetivo general.

El primer objetivo específico es identificar las características del uso de las Guías de actividades de Aprendo en casa Web en la planificación de las clases de lectoescritura en la modalidad a distancia en un aula de primer grado de un colegio público de Lima. La categoría que se asumió para este primer objetivo específico es “Planificación”. El segundo es describir el rol de la docente en el uso de las Guías de actividades de Aprendo en casa Web en la enseñanza de la lectoescritura en la modalidad a distancia en un aula de primer grado de un colegio público de Lima. Para este objetivo específico se consideró la categoría “Rol docente”. Asimismo, la organización de categorías y subcategorías se encuentra en el Anexo 1 de consistencia. A continuación, se presentan los resultados de la investigación.

2.1. Categoría 1: Planificación

En el desarrollo de esta primera categoría, se planteó una serie de preguntas dirigidas a la identificación de las características de la planificación

que realizaba la informante en relación con la lectoescritura, así como en relación con el uso de recursos en la modalidad a distancia. Estas subcategorías se analizaron a partir de los hallazgos encontrados en las respuestas.

2.1. Subcategoría 1.1: Planificación en relación con la lectoescritura

En cuanto a la planificación de las clases de lectura o escritura en esta modalidad y el marco de enseñanza - aprendizaje a partir de las Guías de actividades de la Plataforma Aprendo en casa Web, la docente declara la adaptación de actividades a partir de este recurso, más no la realización de mayores cambios en su aplicación (PEN1; PEN4). Ante ello, los elementos básicos a considerar en la planificación de sesiones ya sea vía WhatsApp o Zoom, se alinean estrictamente a los elementos o estructura identificados en las Guías de actividades dirigidas a las competencias de lectura y escritura. Esto se puede explicar en los lineamientos y disposiciones indicados en el marco, al respecto de la estrategia nacional para colegios públicos, los cuales tienen un carácter obligatorio, pero también depende de la gestión de las instituciones educativas (Resolución Viceministerial N° 097-2020-MINEDU, 21 de mayo de 2020) la forma de su implementación.

Respecto del marco curricular, expresado en el método o enfoque de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y los logros de aprendizaje, se halló lo siguiente. En cuanto al método o enfoque, la docente indicó que su enseñanza se orientaba desde el enfoque comunicativo textual y comentó algunas de sus características: partir de la experiencia e intereses de los niños, mostrar modelo lector y escritor (PEN2; PEN6; PEN17, PEN18). El conocimiento que tenía la docente, se alineaba a las características del enfoque comunicativo textual en cuanto a la necesidad de partir de las prácticas sociales y que éstas respondieran a las necesidades e intereses de los niños y niñas (Minedu, 2006, en Minedu, 2015). Asimismo, la docente afirmó la integración del método fonético a su enseñanza, con la finalidad de afianzar el aprendizaje de las letras, teniendo como principal orientación el enfoque comunicativo (PEN2). Entonces, se ha podido determinar que la docente partió de un fundamento teórico pertinente, pues se enmarcó en el CN y además integró el Método fonético. Respecto de este último, se sabe que responde a la necesidad de desarrollo de la conciencia

fonética en los primeros años de primaria, lo que contribuye a transitar de la adquisición al proceso de dominio de la lengua escrita, dando significado a las palabras nuevas (Montealegre y Forero, 2006).

En cuanto a los logros de aprendizaje, la docente se rige al CN por enseñar en el marco de una educación pública, considerando la oralidad, la lectura y la escritura (PEN3). Estas son las competencias siete de “Se comunica oralmente en su lengua”, ocho de “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”, y nueve de “Escribe diversos tipos de textos en lengua materna” (Minedu, 2016b). Sin embargo, la docente indica que, de todas ellas, la primera es la oralidad en el nivel de Primer grado (PEN3; PEN5). Esto concuerda con el factor comprobado por investigadores como Compton (2000, en Montealegre y Forero, 2006), quien afirma que la habilidad del lenguaje oral es importante en la adquisición de la lectoescritura.

En el marco de la planificación, se tiene a la organización de los estudiantes como elemento básico también. Ante esto, la docente afirma otorgar un rol activo a los estudiantes, a partir del cual expresan sus opiniones e ideas (PEN5). Entonces, se puede interpretar una proyección de los estudiantes, como lectores y escritores en la línea de las orientaciones del Ministerio de Educación del Perú (2015). Sin embargo, no se evidencia la interacción que promueve la docente, es decir entre pares. Esto último, es fundamental en el Enfoque comunicativo, puesto que se busca desarrollar las destrezas comunicativas, a comunicarse. Asimismo, en cuestión de la modalidad a distancia, se puede suponer la mayor autonomía o independencia que debe otorgar la docente a sus estudiantes, en la línea de García (2003).

Se presentan los hallazgos respecto de la postura de la docente sobre la planificación de una sesión de lectura y escritura.

En primer lugar, se presentan las actividades o estrategias planificadas para su aplicación en una sesión de lectura, organizada por momentos. En cuanto al momento de inicio, la docente comenta el empleo de dinámicas, juegos interactivos, imágenes, adivinanzas, acertijos, trabalenguas, todo lo que pueda motivar al niño para que se interese en la lectura de ese día (PEN7). Como se puede evidenciar, la docente fomenta la habilidad de expresión oral, importante

en el desarrollo de la lectoescritura, según Montealegre y Forero (2006). Además, se propone el conocimiento de los diferentes usos lingüísticos y se identifica la finalidad de acercamiento de los estudiantes a la situación comunicativa (Ministerio de Educación del Perú, 2015).

Otra estrategia que la docente indica forma parte de su proyección de sesión y que además es una estrategia permanente en las Guías de aprendo en casa (Ministerio del Perú, 2020a) es la cajita de palabras, ello se puede observar en el siguiente extracto de la entrevista.

Lo que es la lectoescritura aprovecho las actividades de la cajita de palabras, para trabajar con palabras eje, y ellos puedan aumentar su vocabulario tanto oral y escrito. También utilizo el sector de aprendizaje que tiene en su casa, para que puedan publicar esas palabras eje, la puedan leer y practicar. Después cuando las dominan, las guardan en su cajita de palabras y publican otras. Así, semanalmente, publican sus palabras eje. Eso les ayuda en la escritura. Las palabras eje surgen de las sesiones que trabajamos en el proyecto. Los proyectos de Aprendo en casa duran dos semanas, entonces, dentro de ese proyecto, las sesiones se trabajan temas que son significativos para los niños, como por ejemplo el tiempo libre, entonces, ellos han escrito sus palabras motivadoras. Después, cuando cambiamos de proyecto, se guardan en sus cajitas y aparecen otras palabras (PEN4).

El reconocimiento que le brindó la docente a esta estrategia es resaltante, y concuerda con la importancia que se le asigna desde el Ministerio de Educación del Perú (2015). La estrategia desarrolla la habilidad de predicción de lectura de los niños y niñas, la cual mejora, mientras, más están expuestos a experiencias de la escritura y que forme parte de su vocabulario visual.

En el momento de desarrollo, la docente menciona que dirige la elaboración de hipótesis sobre la lectura, por medio de la observación de imágenes, la lectura del título y preguntas predictivas (PEN2). Además, la docente se proyecta a realización de preguntas, ya sean literales, inferenciales y criterios (preguntas de comprensión), las que se pueden responder de forma escrita y oral para asegurarse de que la lectura fluida esté acompañada de la comprensión (PEN6; PEN17). Asimismo, la docente afirma la realización del análisis del texto, por medio de estrategias como preguntas sobre qué pasó antes, qué pasó después; completar cuadros de información; ordenar acciones; obtención de vocabulario significativo (vinculado al tema); uso de espacio de

lectura; análisis de los párrafos y la idea principal del texto (PEN2; PEN8). Todas estas estrategias, se vinculan a la comprensión del texto, por lo tanto, al desarrollo del dominio de la lectura (Montealegre y Forero, 2006).

Además, la docente indicó trabajar el pensamiento crítico para afianzar la oralidad, ejercicio que tiene como objetivo el aumento de su vocabulario, así como el progreso en las competencias en relación con el lenguaje escrito (PEN5). Las acciones indicadas por la docente permiten interpretar el desarrollo óptimo de las destrezas o habilidades de lectura a partir de las estrategias y desempeños propuestos en las Guías de actividades, las cuales están evidenciadas en los hallazgos. Asimismo, se destaca la proyección de capacidades vinculadas al dominio de la lectoescritura (Montealegre y Forero, 2006).

En el momento de cierre de lectura, la docente propone actividades de afianzamiento de los aprendizajes como resolver cuestionarios (Quizizz), preguntas por opciones para marcar, preguntas sobre opinión, utilidad o significatividad para los niños y niñas (PEN9). Se puede observar que se proyecta la propuesta de actividades de interacción con el texto.

En segundo lugar, se presentan las actividades o estrategias planificadas para su aplicación en una sesión de escritura. La informante declara que la escritura posee mayor dificultad que la lectura, diferenciando el nivel de oralidad, nivel de lectura y nivel de escritura (PEN6). Ante esto, se contrasta con el desarrollo de la lectoescritura, el cual indica que el nivel de adquisición o dominio se configura a partir de la comunicación escrita. Por lo tanto, el dominio de ambos procesos puede fortalecerse al mismo tiempo, sin embargo, esto depende de la funcionalidad que se proponga (Montealegre y Forero, 2006).

En el momento de inicio, la docente indicó que realizaba las mismas actividades o estrategias aplicadas en sesiones de lectura, como las siguientes: juegos, adivinanza, acertijos, trabalenguas, canciones y videos motivadores vinculados a lo que van a escribir en la sesión (PEN10). Estas estrategias inciden en el interés de los niños y niñas, paso importante en el desarrollo de lectura o escritura.

En el momento de desarrollo, la docente afirma que el proceso de escritura comienza con la planificación de la escritura, contestando a las preguntas: ¿qué van a escribir?, ¿para qué van a escribir?, ¿cómo lo van a hacer?, ¿para quién van a escribir? Después de realizar su planificación, la docente indica que se realiza el primer borrador de escrito. A continuación, se revisa el escrito mediante criterios dados (oraciones comprensibles, ortografía) y con ayuda de un familiar. Luego, se redacta su texto final con las correcciones hechas (PEN2; PEN11). Ante los hallazgos, se puede suponer la orientación de los estudiantes hacia la producción de textos y con propósitos comunicativos claros (Ministerio de Educación del Perú, 2015). Además de ello, se consideran estos procesos de planeación y evaluación como parte de los procesos de orden superior (producción de textos), los cuales refuerzan el dominio sobre la lengua escrita (Montealegre y Forero, 2006). Asimismo, las acciones indicadas por la entrevistada permiten evidenciar el desarrollo de las capacidades de la competencia de “Escribe diversos textos en su lengua materna” del CN (Ministerio de Educación del Perú, 2017a). Esto se llevó a cabo en la adecuación del texto a la situación comunicativa (planificación) y la evaluación del contenido del texto escrito (revisión).

En el momento de cierre de la escritura, la docente afirma que se realiza la publicación del escrito. En esta actividad, los estudiantes exponen sus escritos finales a sus familiares o amigos por medio de un video grabado y compartido vía WhatsApp (PEN2; PEN12). Todo ello se corresponde a las estrategias de enseñanza planteadas en Rutas de aprendizaje para la enseñanza-aprendizaje de la competencia de escritura (Ministerio de Educación del Perú, 2015), puesto que al realizarlo se estaría cumpliendo con el propósito comunicativo.

2.1. Subcategoría 1.2: Planificación en relación con el uso de recursos en la modalidad a distancia

Respecto de la planificación en relación con el uso de recursos en la modalidad a distancia, Rodríguez y Avella (2012) plantean la consideración de recursos como parte de la proyección de la enseñanza en esta modalidad, al igual que la postura del Ministerio de Educación (2020c). Ante ello, se observa que los recursos se integran de forma particular.

La docente indica que los recursos que emplea en la enseñanza de la lectura y escritura son los siguientes: textos digitales (Aprendo en casa Web), las letras móviles, cuestionarios Quizizz, cuaderno de trabajo de Comunicación, fichas digitales (propias), pizarra interactiva de Zoom, tarjetas de palabras (PEN4; PEN16).

Ante estos diversos recursos, entre los digitales, se pueden distinguir diversas funciones, como las siguientes. Los textos digitales proporcionan información, contenido diverso. Los cuestionarios Quizizz dinámicos, permiten el seguimiento y evaluación de los aprendizajes, en la línea de Cacheiro (2011). Las fichas digitales buscan ejercitar habilidades vinculadas a la lectoescritura o fomentan la adquisición de conocimientos (Cacheiro, 2011).

Sin embargo, los recursos no tecnológicos-digitales también fueron contemplados por la docente debido a las ventajas que posee como la que se presenta a continuación.

La función de las letras móviles es ayudar a los estudiantes a formar palabras a modo de guía, antes de transcribirlas en papel. También la docente indicó que las letras móviles les permiten corregir de forma rápida a los estudiantes. Ante el uso de las letras móviles, la docente indicó la necesidad de acompañamiento del familiar o el suyo hacia sus estudiantes para que puedan identificar los errores al construir palabras o de omisión de alguna letra (PEN16). En esta línea, la docente afirmó que el conjunto de todos los recursos utilizados permitió que se logren los desempeños y desarrollo de las competencias de lectura y escritura (PEN17). Ante todo, ello, se puede reforzar lo que indica García (2003) sobre que los recursos facilitan la transmisión del saber, en este particular vinculado a la comunicación escrita.

Asimismo, la docente afirmó que las Guías de actividades de Aprendo en casa contribuyen con el progreso de las competencias comunicativas de sus estudiantes, puesto que están diseñadas por especialistas del área (PEN18). Ante ello, se reconoce a las Guías de Aprendo en casa como recursos digitales para la planificación de la enseñanza de la docente. Además, debido a su caracterización, la Guía de actividad mediaría la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura.

En cuanto a la proyección que se plantea la docente en su enseñanza, encuentra como principal recurso con mayor accesibilidad al aplicativo WhatsApp, y en segundo lugar el de Zoom. Esto es debido a que no todos sus estudiantes poseen suficiente conectividad para acceder a la variedad de recursos digitales o TIC (PEN19). Como ya se menciona en el Marco, cada una posee ventajas y desventajas, sin embargo, su principal finalidad es la de mediar la interacción entre docente y estudiantes, en la línea de pensamiento de Martin y Parker (2014).

Respecto del proceso de selección de recursos a integrar en su enseñanza a distancia de las clases de lectoescritura, la docente indicó que los textos deben ser adecuados al nivel de lectura de los estudiantes, así como ser de su interés o vinculados al contexto. Asimismo, los recursos a presentar deben ser variados, coloridos, con imágenes, letras grandes y textos cortos (PEN 20). Además, la docente resalta la integración de recursos que promuevan el pensamiento crítico, algo que a su parecer se necesita reforzar desde las Guías de actividades como en las clases de lectoescritura (PEN21). En concordancia a los hallazgos, se puede interpretar el proceso de selección- reflexión de la docente acerca de los recursos, para priorizar aquellos que permitan realmente la adquisición de conocimientos y procedimientos (Cacheiro, 2011), en virtud de la comunicación escrita. Además, estos recursos cumplen con su papel de mediación en la consecución de logros y aprendizajes, desde el Enfoque comunicativo (Medina, Domínguez y Sánchez, 2008).

2.2. Categoría 2: Rol docente

En el desarrollo de esta segunda categoría, se planteó una serie de preguntas guía para la identificación (observación) de las características de la enseñanza en relación con la lectoescritura, así como el uso de recursos en el desarrollo de su enseñanza. Estas subcategorías se analizan a partir de los hallazgos observados.

2.2. Subcategoría 2.1: Rol del docente en la enseñanza

En el análisis de esta subcategoría se presentan las observaciones realizadas en cuanto a sesiones de lectura y la sesión de escritura. En la

enseñanza de la lectoescritura se presentan los resultados en torno al acompañamiento en actividades, la facilitación de aprendizajes y la evaluación de actividades. Las sesiones uno, dos y tres a describir están vinculadas a la competencia de lectura y de escritura se llevaron a cabo en medios como WhatsApp y Zoom.

Acompañamiento en actividades

En primer lugar, se considera el acompañamiento en actividades, estas situaciones presentadas se llevaron a cabo tanto en las sesiones de lectura como en las de escritura.

Por un lado, se halló el acompañamiento individual a los estudiantes cuando estos enviaban sus evidencias (audios, videos, escritos) por el grupo de WhatsApp para responder a las preguntas (OB1SIT3). Ante ello, la docente recibía sus respuestas individuales y sintetizaba las ideas presentadas en un audio de WhatsApp (OB1SIT3). Asimismo, la docente mostró el acompañamiento que realizaba en torno a las evidencias escritas de los alumnos y alumnas, a través de los mensajes remitidos por el grupo de WhatsApp. Estos mensajes eran de felicitación por haber enviado a tiempo las imágenes (OB1SIT7). De la misma forma, la docente verificaba la participación de los niños y niñas, solicitando sus evidencias en el caso que no las estuvieran realizando (OB1SIT12). También, la docente retroalimentaba en el grupo de WhatsApp a cada estudiante que enviaba sus evidencias, diciéndoles lo que podían mejorar, felicitándolos por lo logrado e indicándoles lo que les faltó para lograr el propósito (OB1SIT4). Ello se evidenció en la siguiente situación.

Los estudiantes envían sus evidencias (fotografías), que muestran otros superalimentos escritos, del video mas no de la consigna. Ante ello, la docente les aclara calmadamente que tienen que seguir la consigna: escribir las palabras de las imágenes enviadas. Asimismo, la docente felicita a M por estar atento y cumplir la consigna. Envía otro audio para retroalimentar a A, diciendo que su trabajo está bien, pero que debe usar hojas de colores. Felicita a E por estar atento sobre el uso de las tiras de colores, y le recuerda usar letra ligada. La docente continúa retroalimentando todas las evidencias. La docente felicita a quienes hicieron la corrección ante sus observaciones. (OB1SIT4)

Al respecto del seguimiento individual por el medio de Zoom, en el cual la docente por turnos verifica la realización de las actividades, esta lo complementa

con el medio de WhatsApp del aula (OB2SIT5; OB3SIT3; OB3SIT5). Asimismo, se evidenció que el soporte de la docente, en cuanto al seguimiento-acompañamiento en las casas, son los familiares de los niños y niñas, y esto se pudo observar cuando la docente manifestó: “mamás ayuden con las letras móviles, para que ellos puedan escribirlo en las hojas de colores” (OB2SIT5). Los hallazgos presentados en torno a la interacción docente - estudiante de forma individual a través de WhatsApp o Zoom, expresa el acompañamiento en este marco de educación a distancia.

Por otro lado, el seguimiento grupal que realiza la docente se lleva a cabo en la dirección de sus actividades como “la cajita de palabras”, en la cual da indicaciones utilizando la herramienta de audio de WhatsApp para todo el grupo (OB1SIT4). Además, la docente dirigió por videoconferencia una actividad de leer y seguir los pasos de un texto instructivo para armar un títere de pollito con todos sus estudiantes (OB3SIT6). De forma similar, la docente dirigió una actividad de escritura compartida con la colaboración de sus estudiantes (OB2SIT6). Asimismo, después de haber realizado comentarios de forma individual, la docente felicitó a los estudiantes que siguieron su consigna de forma correcta (OB1SIT4; OB1SIT12). También la docente realizó seguimiento grupal cuando resaltó en un audio el conjunto de respuestas correctas ante una pregunta formulada (OB1SIT10).

Sin embargo, se halló que la docente no realizó acompañamiento cuando se formaron equipos para conversar sobre el género álbum (OB2SIT7). Esta socialización por subgrupos, se realizó por medio de Zoom y tuvo dos preguntas orientadoras (OB2SIT7). El momento del que se hace mención pudo ser consecuencia del nivel inicial en el que se encontraba la docente, respecto a habilidades tecnológicas, para transitar entre las salas creadas de Zoom. De forma general, estos hallazgos concordaron con el seguimiento del nivel de actividad, en que la docente dirigió los procesos de lectura o escritura y se puso a disposición de los estudiantes. Asimismo, se ha reconocido que el acompañamiento de las actividades que llevaba a cabo la docente pudo contribuir con su reconocimiento como fuente de conocimiento y modelo, en virtud del enfoque comunicativo (Ministerio de Educación del Perú, 2015).

Facilitación de aprendizajes

En segundo lugar, se presentan los hallazgos a partir de las observaciones realizadas: dos de lectura y una de escritura. En un primer momento, se presentan los hallazgos vinculados a las sesiones de lectura. En un segundo momento, se presentan las evidencias en relación con la sesión de escritura. Asimismo, se destaca la presencia o no de autonomía, trabajo en equipo y actividades adicionales a las de Aprendo en casa Web.

Por un lado, los hallazgos vinculados a la competencia de lectura giran en torno a propósitos comunicativos claros, las capacidades que se desarrollan (logros de aprendizaje) y las estrategias que se proponen. En cuanto a la comunicación de propósitos comunicativos claros, la docente indica la actividad principal de la sesión: “Leemos para qué son buenos los superalimentos” (OB1SIT2). Asimismo, la docente les comparte la meta del día y sus criterios para lograrla, incluso precisa que deben brindar una respuesta fundamentada (OB1SIT5; OB3SIT4). Esto favorecería la relación con la situación comunicativa, por lo tanto les facilitaría la apropiación del lenguaje escrito (Ministerio de Educación del Perú, 2015).

En relación con las estrategias previas a la lectura que propuso la docente para el desarrollo de la competencia de lectura, se observó que partió de la experiencia de aprendizaje de “alimentos que ayudan a vivir saludable” (OB1SIT2) o de “usamos nuestro tiempo libre creativamente” (OB3SIT1; OB3SIT5). En cuanto a esta relación con el entorno de los niños y niñas, la docente promovió el diálogo sobre una situación común que sería el querer preparar una receta nueva y encontrar una receta en un empaque de harina, esto se pudo observar en el siguiente hallazgo (OB3SIT1).

[...] chicos les voy a contar algo, hoy día me antojé de hacer una receta nueva, ¿ya? y saben... adivinen, ¿dónde la encontré? La encontré en un paquete de harina, miren este paquete de harina que ya me queda poco porque hice papitas rellenas, quería hacer algo más con esta harina, y no sabía qué hacer, entonces encontré esto de atrás, miren, ¿qué encontré?, ¿qué será esto?

J dice: una receta miss

Profesora: “Muy bien una receta, y adivinen qué cosa puedo preparar con ayuda de esta receta, dice que puedo preparar queque de limón y yogurt... y acá me dicen los ingredientes y la preparación que voy a necesitar, paso a paso... ¿me podrá salir bien este queque?”

A dice: sí, siguiendo los pasos.

Profesora: “¿Alguna vez han usado un texto así?”
C dice: sí miss, para mi carrito
Profesora: “muy bien, C dice que cuando le compraron un carrito tenía que armarlo y seguir unas instrucciones, ¿es verdad eso?”
C dice: lego
Profesora: “¿alguno más utilizó instrucciones? aparte de recetas”
E dice: ¡yo! para una pista de carreras
Profesora: “M a ver”
M dice: yo he preparado cupcakes para Halloween
E dice: cuando yo tenía una Tablet tenía que seguir las instrucciones
Profesora: “¿y cómo se llamará ese texto?”
Todos dicen: texto de instrucciones, instrucciones, texto instructivo
Profesora: “muy bien, textos instructivos, a ver ¿qué haremos hoy día?”
C dice: leemos sobre un texto instructivo (OB3SIT1)

Este hallazgo y situación observada revela la importancia que le da la docente a la vinculación con las prácticas sociales cercanas tanto a ella como adulta como para los niños, que como ya se mencionó fortalece el dominio del proceso de lectura y escritura (Montealegre y Forero, 2006).

Otra estrategia que propone la docente para la interacción previa con el texto es observar la imagen, el título y responder las preguntas, ¿qué texto crees que es?, ¿de qué tratará el texto? (OB1SIT7; OB3SIT5). En esta acción se extrae información de forma anticipada, realizando inferencias sobre el texto y la docente la llama: formular hipótesis. Esta estrategia permite la interacción entre el niño o niña y el texto, lo cual sitúa al estudiante como lector válido. Además, se fomenta la expresión de sus conocimientos y experiencia (Ministerio de Educación del Perú, 2016b).

Otra estrategia de la docente es brindar información del tipo de texto, su utilidad y estructura (OB1SIT8). Si bien, se evidencia la transmisión de conocimientos más que la propia experimentación, esta podría ser una estrategia de modelado de la docente sobre cómo interactuar con textos, en la línea de Minedu (2015).

Una estrategia de la docente durante la lectura es leer el texto, en este particular, un cuadro de doble entrada enfatizando cada parte y contenido, esto es la lectura en voz alta (OB1SIT9). Asimismo, la docente pide de forma intercalada a sus estudiantes leer en voz alta partes del texto (OB3SIT6). En concordancia con lo hallado, se conoce que las estrategias orientan el dominio de la lectoescritura, ya que el análisis se alinea al procesamiento de orden

inferior en la comprensión de textos a nivel de párrafos (Montealegre y Forero, 2006).

La estrategia que aplica la docente para después de la lectura es formular preguntas, literales, inferenciales y críticas o de opinión como se puede observar en los siguientes hallazgos (OB1SIT10; OB3SIT7). “¿para que el autor colocó esta imagen al inicio del texto?” (OB3SIT7).

Después de terminar la lectura, la docente indica a los estudiantes que van a conversar sobre los dos cuadros. La maestra formula preguntas para recoger datos, ¿en el primer cuadro de qué grupo de alimentos nos habla?, ¿en el segundo cuadro? Después de las participaciones de los estudiantes, la docente les envía un mensaje para recoger las respuestas correctas: formula otra pregunta, ¿crees que es importante consumir estos alimentos?, ¿por qué? La docente felicita a los que opinaron (OB1SIT10).

Los hallazgos demuestran el fomento del desarrollo de la capacidad de reflexión del contenido y contexto del texto (Ministerio de Educación del Perú, 2016b). Entonces, el nivel de interacción con el texto pretende buscar que el lector, el estudiante, opine sobre el significado que le ha dado al texto a partir de sus saberes previos.

Por otro lado, los hallazgos vinculados a la competencia de escritura giran en torno a la situación significativa, las capacidades que se desarrollan (logros de aprendizaje) y las estrategias que se proponen. Como se ha indicado, esto permite al estudiante reconocer en la escritura una actividad cotidiana y útil sobre todo (Ochoa, Correa, Aragon y Mosquera, 2010).

Respecto de las capacidades que se desarrollan en esta sesión, se identifican las siguientes: la adecuación del texto a la situación comunicativa (planificación); la organización y desarrollo de las ideas de forma coherente y cohesionada (redacción de ideas); y la reflexión y evaluación de la forma y el contenido del texto (revisión con criterios). Además, se transmite el propósito comunicativo claro: después de aprender sobre los alimentos redactarán un álbum (OB2SIT3). Asimismo, se comunican las metas y los criterios para lograrla (OB2SIT9). En concordancia con los hallazgos, se puede observar lo que indica

Lomas (2015), en el enfoque comunicativo se priorizan las destrezas o habilidades comunicativas, así como las estrategias vinculadas al proceso y contexto comunicativo, por sobre los aspectos gramaticales.

La estrategia que llevó a cabo la docente, de forma previa, fue el trabajo en equipo para compartir información usando sus saberes previos sobre qué era un álbum, qué partes tenía y para qué servía. Este trabajo en equipo se expuso de forma oral y por medio de un representante elegido por cada grupo. Ante ello, la docente los organizó en subgrupos de Zoom, mas no los acompañó (OB2SIT7). Luego cada grupo participó en la sesión principal de Zoom con su representante exponiendo ideas sobre el álbum, según sus experiencias, recogiendo así la docente información sobre el álbum en la pizarra virtual (OB2SIT7). Luego, se adoptó como estrategia, también, la consolidación de esos conocimientos por la docente, informar sobre el tipo de texto a redactar, indicar qué es, para qué sirve y su estructura (OB2SIT8).

Como una estrategia previa más, se halló que la docente mostró modelos de textos, en el caso específico fue un álbum. Esta estrategia respondía a la necesidad que los estudiantes puedan enriquecer su experiencia como lectores y sobre un tipo de texto. Frente a ello, es importante el seguimiento continuo de la actividad por parte de la docente para que esta sea significativa.

En la misma línea, en el proceso de escritura como paso previo a la redacción se tiene a la planeación, en la que se responden las siguientes preguntas: ¿qué voy a escribir?; ¿para qué voy a escribir?; ¿quiénes leerán mi escrito? En este momento la docente pregunta y orienta las respuestas de forma oral, para que luego las respondan de forma escrita (OB2SIT10).

Respecto de estrategias durante el proceso de escritura, se precisa que la docente no acompaña este momento. Sin embargo, la docente comunica a los niños y niñas los pasos a seguir en la producción del álbum, mostrando presentaciones en Power Point (PPT) en Zoom. Nuevamente, se puede observar a partir de los hallazgos que, si bien el proceso de escritura debería caracterizarse con cierta autonomía, se debe realizar un acompañamiento. De otra forma, los niños y niñas no podrían confrontar su escritura con otros, ya sea

la de la docente o la de sus compañeros, esto en la línea de las orientaciones enmarcadas en el enfoque comunicativo (Minedu, 2015).

En cuanto a estrategias para después de la redacción o primer borrador, la docente compartió una guía de revisión (cuadro de criterios a cumplir en el escrito redactado) del álbum (OB2SIT10). Como ya se indicó, la revisión permite el desarrollo de la capacidad de reflexión y evaluación del propio texto respecto a su forma, contenido y situación comunicativa.

Se halló el planteamiento de actividades que implican tanto a la lectura como a la escritura, es decir contribuyen en el desarrollo del lenguaje escrito. La primera es la caja de palabras, en la cual los estudiantes escriben palabras vinculadas a la experiencia de aprendizaje, como nombres de superalimentos (OB1SIT4; OB2SIT5; OB3SIT3). Para escribir las palabras en tarjetas de colores, se pueden ayudar de las letras móviles, es decir, formando la palabra antes de escribirla (OB2SIT5; OB1SIT4). La segunda estrategia vinculada al lenguaje escrito como la anterior es la de identificación de letras de inicio y final de las palabras (OB3SIT8). La tercera es el ejercicio de escribir erróneamente, para que los estudiantes identifiquen el error y lo corrijan (OB2SIT6). Este hallazgo se puede observar en la siguiente situación.

La profesora escribe las palabras en la PPT. Escribe fresa con Z, y les pregunta si está bien escrito. Los niños responden que sí está bien. La profesora vuelve a preguntar: ¿Seguros? J dice con “S”. Los niños dicen a coro: ¡No, no, no!, es con ¡S! La profesora les dice: “Es con S, muy bien, chicos tienen buena memoria, con S”. Ahora voy a escribir la siguiente palabra: grananadilla. S dice: “no se repite la N” (OB2SIT6).

Frente a estas estrategias, se puede evidenciar el beneficio del ejercicio de la escritura, ya que aumenta el conocimiento de la comunicación escrita respecto de la lectura y la escritura (Minedu, 2015).

En la facilitación de aprendizajes se tiene evidencia del fomento de la autonomía en los estudiantes, por medio de las siguientes acciones o estrategias: la estrategia de interacción con el texto guarda relación con la autonomía, ya que les permite anticipar la lectura, y, por lo tanto, su comprensión

(OB1SIT7; OB3SIT5). También, se fomenta la autonomía cuando la docente modela la lectura de un texto (OB1SIT9).

Asimismo, se desarrolla la autonomía cuando la docente implica a los estudiantes en la lectura en voz alta (OB3SIT6). Respecto de la autonomía desarrollada en la escritura se puede mencionar la planificación y el haberles brindado un cuadro de revisión de sus borradores (OB2SIT10). Como hallazgo vinculado al trabajo en equipo se tiene la colaboración entre estudiantes para compartir sus saberes previos sobre el álbum y su estructura (OB2SIT7). Esta fue la única situación de trabajo en equipo. Como se puede observar en los hallazgos presentados, la autonomía es trabajada con preponderancia. Sin embargo, se debe resaltar que la poca interacción en trabajo en equipo, tiene un impacto tanto en la competencia de lectura como en la de escritura, ya que estas se desarrollan en la construcción social de conocimientos y confrontación de los saberes. Además, que los espacios de colaboración entre pares resultan beneficiosos para los estudiantes, en su definición como escritores (Minedu, 2015).

En relación con las actividades adicionales, se reconoce el diálogo a partir de preguntas que formuló la docente a los niños, por medio de las cuales profundizó en la vinculación de experiencias reales con las experiencias de aprendizaje (OB3SIT1). Además de ello, la docente propuso como actividad, el compartir los escritos en una exposición (OB2SIT12). Ante esto, se puede comprender que la redacción de textos no tiene sentido, si no se comparte, es decir, si no se cumple con el propósito comunicativo.

Evaluación de actividades

En tercer lugar, se presentan los hallazgos en relación con la evaluación de actividades. Las evidencias presentadas por los estudiantes son sus escritos, ya sea de las palabras para su cajita de palabras, sus producciones escritas o sus respuestas escritas ante el análisis y comentarios de textos leídos (OB1SIT4; OB1SIT12; OB1SIT13). Asimismo, las evidencias en clase son audios, participaciones orales y videos de exposiciones (OB1SIT12; OB1SIT13; OB2SIT12; OB3SIT7).

La retroalimentación a los estudiantes puede ser en el transcurso de la sesión, de forma oral cuando se trata de evidencias escritas cortas como la caja de palabras, sus planificaciones o sus respuestas orales, ya sea por audio o en Zoom (OB1SIT4). En cambio, si se trata de la evaluación individual posterior a la clase, la docente evalúa según cada criterio previsto, del cuadro de evaluación, escribiendo si se llegó o no a cumplir (OB1SIT15). Se precisa que los criterios se describen en el cuadro de evaluación, el cual se presenta al finalizar cada sesión (OB1; OB2; OB3), así los estudiantes se pueden autoevaluar y preparar sus evidencias (en caso lo requieran) para su siguiente evaluación. En concordancia con las evaluaciones de actividades, el estudiante tiene la posibilidad de progresar en el conocimiento y dominio de la escritura convencional (Minedu, 2015).

2.2. Subcategoría 2.2: Rol del docente en el uso de recursos

En cuanto a esta categoría, se presentan los hallazgos en relación con el uso de recursos.

Por un lado, se evidenció el uso de recursos TIC como videos. El video es informativo y tiene una duración de 2 minutos aproximadamente. El video es un recurso ya diseñado y presenta: ¿Qué son los súper alimentos? El video es llamativo, no animado, contiene imágenes referenciales, aunque el texto es rápido y contiene palabras nuevas (OB1SIT1). Debido a que el video se presenta de forma previa a la sesión de lectura del mismo tema, su función se puede interpretar como informativa y comunica a los estudiantes la comunicación de la experiencia de aprendizaje sobre los alimentos. El otro video que la docente brinda es sobre manualidades y es previo a la clase de escritura (OB2SIT1). La función del video es mostrar cómo se puede realizar un álbum con relación a su diseño y el aspecto manual-artístico. Entonces, se evidencia la funcionalidad de los recursos multimedia que propone la docente, ya que contribuyen a que los estudiantes reconozcan la situación comunicativa.

Además, del recurso video, la docente hace uso de PPT para la secuencia de su sesión, ya sea en el medio de WhatsApp como en el de Zoom (OB1SIT2; OB1SIT12; OB2SIT4; OB2SIT10; OB3SIT3). En cuanto al medio de WhatsApp, la docente presenta sus PPT en forma de imagen (OB1SIT2; OB1SIT12). La

función de las PPT e imágenes se interpreta como el mostrar información o la secuencia de la clase (preguntas, textos, entre otros), en la línea de Marqués (2011).

Otro recurso TIC que usa la docente es el cuestionario Quizizz (OB1SIT13). Cuestionario gamificado que plantea preguntas sobre el tema de los alimentos. Se puede interpretar la utilidad del cuestionario Quizizz como un recurso para fijar o recordar los aprendizajes sobre el tema (Cacheiro, 2011).

Se tiene como principales recursos para la enseñanza de la docente WhatsApp y Zoom, aplicativos que le permiten comunicarse e interactuar con sus estudiantes (OB1; OB2; OB3). Por un lado, se utilizan herramientas de WhatsApp como el audio, herramienta que le permite dar consignas, realizar lectura en voz alta, retroalimentar o comunicar cualquier asunto (OB1SIT9; OB1SIT4). En relación con estos recursos, se observa la promoción de la interacción entre la docente y sus estudiantes, y entre pares (Lim, 2017).

Por otro lado, se usan las herramientas de Zoom como el control de pantalla, que permite a los estudiantes señalar dónde comienza y dónde termina una palabra, permite observar su progreso en las actividades (OB2SIT5; OB3SIT8). Otra herramienta de Zoom que la docente usó para su enseñanza es la función de subgrupos, la cual le permite establecer trabajos en grupos (OB2SIT7). Asimismo, utilizó la Pizarra de Zoom para recoger y visualizar las ideas socializadas en cada grupo de trabajo.

Un hallazgo también es la combinación de recursos o medios de comunicación entre Zoom y WhatsApp, para poder visualizar de forma clara los escritos por medio de una fotografía (OB2SIT5; OB2SIT10; OB2SIT11). Es decir, para poder evaluar u observar mejor las evidencias escritas. Esto nos permite aludir a las ventajas y desventajas que mencionan Martin y Parker (2014) de los diversos medios de comunicación, que pretenden proporcionar una interacción, algunas más que otras, similar a la presencial.

CONCLUSIONES

En respuesta a la pregunta de investigación de ¿cómo es el uso de las Guías de actividades de la Plataforma Aprendo en casa Web para la enseñanza

de la lectoescritura en la modalidad a distancia en un aula de primer grado de un colegio público de Lima?, se presentan las siguientes conclusiones.

En primer lugar, se concluye que la docente de primer grado utiliza las Guías de actividades en la planificación de sus sesiones de lectoescritura, realizando algunas adaptaciones para su implementación vía WhatsApp o Zoom. Asimismo, se concluye que emplea su conocimiento teórico y pedagógico alineado a los procesos de adquisición y dominio de la lectoescritura, al Enfoque comunicativo y Método fonético para las adaptaciones que planifica. Esto también lo evidencia en su aplicación de sesiones de lectoescritura que parten de las Guías de actividades.

En segundo lugar, en relación con la planificación y la facilitación de aprendizajes, se concluye que se transmiten los propósitos comunicativos presentes en las Guías de actividades correspondientes, sin embargo, pocas veces se indagó en la comprensión de las metas y los criterios. Asimismo, se concluye que el fomento de la interacción entre pares, en beneficio de sus destrezas comunicativas, no es continuo, esto se expresa en el alto grado de interacción docente-estudiante planificado por sobre las interacciones entre estudiantes, y en los trabajos en equipo.

En tercer lugar, se concluye que la docente se vale de diversas estrategias motivadoras y vinculadas a la situación comunicativa para las sesiones de lectura y escritura. Entre estos se encuentran: las adivinanzas, la cajita de palabras, imágenes, acertijos, trabalenguas, diálogos sobre saberes previos, entre otros. Asimismo, emplea diversos recursos en su enseñanza, tales como concretos y recursos TIC. La docente les otorga una funcionalidad, desde la planificación vinculada al desarrollo de la lectoescritura.

En cuarto lugar, se conoce que la docente integra en su planificación y orienta los procesos vinculados al dominio de la lectura, los cuales se encuentran en las Guías de actividades, algunos se muestran a continuación: hipótesis sobre el texto, obtención de vocabulario significativo, análisis de párrafos, búsqueda de la idea principal, reflexión a través de preguntas comprensión de lectura, pensamiento crítico, entre otros. De forma similar, se conoce que la docente planifica y orienta procesos vinculados al dominio de la escritura, los cuales se

encuentran en las Guías de actividades y son los siguientes: planificación y revisión, así como la evaluación del proceso seguido y las estrategias aplicadas. Asimismo, propicia el cumplimiento del propósito comunicativo, expresado en la publicación del escrito para los destinatarios. Estas acciones involucran las funciones de planificación y facilitación de los aprendizajes.

En quinto lugar, respecto del acompañamiento en actividades y a la facilitación de los aprendizajes en la enseñanza, se concluye que la docente acompaña tanto individual como grupalmente a sus estudiantes, a través del chat de WhatsApp o Zoom. Aunque, se resalta, además, el acompañamiento principal que brindan los familiares a los estudiantes, evidenciado en su soporte continuo. Además, se concluye que las estrategias comunicadas o aplicadas por la docente, como el modelado, pretenden fomentar la autonomía de sus estudiantes, así como fortalecer su percepción como lectores y escritores capaces.

En sexto lugar, en relación con la evaluación de actividades, se concluye que se llevan a cabo por medio de WhatsApp y Zoom. Se observa que la primera es más efectiva en cuanto a visualización de evidencias y la segunda, en demostración de competencias comunicativas. Estas evidencias son sus escritos, exposiciones y participaciones.

Por último, se concluye que la combinación de medios sincrónicos (WhatsApp y Zoom) generan mayores posibilidades para el cumplimiento del rol docente en las sesiones de lectoescritura, por lo tanto, se optimiza. Aunque, se concluye que la docente no considera lo mencionado en la planificación de sesiones.

RECOMENDACIONES

A partir de la presentación de los resultados y de las principales conclusiones de este estudio, se torna necesario realizar algunas recomendaciones generales, que puedan orientar las futuras investigaciones sobre alguna didáctica en el marco de una educación a distancia.

1. Se requiere, según el nivel educativo de los estudiantes, recursos diseñados y/o adaptados para su usabilidad, que estén orientados al

desarrollo de aprendizajes. Esto puede comprender tanto recursos concretos (físicos) como los digitales.

2. Se recomienda a los docentes, en sus jornadas de reflexión y proyección para el año escolar 2021, el compartir el uso dado a las Guías de actividades, considerando las posibilidades o limitaciones identificadas, así como las decisiones pedagógicas frente a todas ellas.
3. Los y las docentes deben explorar las posibilidades de las TIC, no solo como medio de transmisión de contenidos. Asimismo, es importante destacar que para la integración de recursos TIC educativos es necesario que se justifique y se le dé sentido enmarcado en un enfoque, modelo o método.
4. Se debe considerar las ventajas y desventajas de los medios de comunicación que se aplican en el aula virtual, de esta manera se puede planificar sesiones de aprendizaje optimizadas. Respecto de las posibilidades de estos medios, se deben pensar en formas de propiciar experiencias de aprendizaje, según la didáctica y que cumplan con los principios del enfoque teórico en el que se sostiene, como es el del aprendizaje social e interacción entre pares en el Enfoque comunicativo.
5. Se deben establecer roles y responsabilidades entre los acompañantes de estudiantes, dependiendo del nivel en el que se encuentren estos, con la finalidad de propiciar su autonomía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Belloch, C. (2013). Recursos tecnológicos (TIC). *Unidad de tecnología educativa (UTE)*. Universidad de Valencia. Recuperado de <https://www.uv.es/bellochc/logopedia/NRTLogo1.pdf>
- Cacheiro, M. (2011). Recursos educativos TIC de Información, Colaboración y Aprendizaje. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (39), 69-81. [fecha de Consulta 4 de Octubre de 2020]. ISSN: 1133-8482. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=368/36818685007>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama. Barcelona - España.

- Clark, J. (2020). Distance education. *Clinical Engineering Handbook*, 410–415. doi:10.1016/b978-0-12-813467-2.00063-8.
- Comité de Ética de la Investigación. (2016). Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <https://departamento.pucp.edu.pe/psicologia/wp-content/uploads/2019/08/reglamentodelcomitedeeticadelainvestigaciondelapontificiauniversidadcatolicadelperu.pdf>
- Creswell, J. W. (2009). Research design: Qualitative and mixed methods approaches. *London and Thousand Oaks: Sage Publications*.
- DS. No 044-2020-PCM. Decreto Supremo que declara Estado de Emergencia Nacional por las graves circunstancias que afectan la vida de la Nación a consecuencia del brote del COVID-19. Diario Oficial El Peruano (15 de marzo de 2020) Recuperado de <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/decreto-supremo-que-declara-estado-de-emergencia-nacional-po-decreto-supremo-n-044-2020-pcm-1864948-2/>
- García, L. (2003). *La educación a distancia. Una visión global*. Publicado en el *Boletín Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados de España*. N° 146, pp. 13-27, ISSN: 1135-4267bb.
- García, L. (2014). Medios y recursos en la educación a distancia. *Contextos Universitarios Mediados*, n° 14, 12 (ISSN: 2340- 552X)
- Handsfield, L. & otros. (2009). Becoming Critical Consumers and Producers of Text: Teaching Literacy with Web 1.0 and Web 2.0. *The Reading Teacher*, Vol. 63, Issue 1, 40-50. International Reading Association Language: English, Base de datos: JSTOR Journals.
- Hernández, S.; Fernández, C.; & Baptista, L. (2010). *Metodología de la Investigación, Quinta edición*, México D.F., México: McGraw Hill.
- Lerner, D. (2001). Cap. 2 Para transformar la enseñanza de la lectura y la escritura. *Leer y escribir en la escuela*, SEP, México, pp.49-58.
- Lim, F. (2017). An analysis of synchronous and asynchronous communication tools. *Advanced Science and Technology Letters*, 143(AST 2017), 230-234. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14257/astl.2017.143.46>
- Lomas, C. & otros (2015). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. FLACSO México.
- López, E., & Camilli, C. (2014). Métodos mixtos de investigación en modalidad b-learning: análisis de la comunicación asincrónica. *Historia y Comunicación Social*, 19, 403-415. Recuperado de https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.44966
- Marquès, P. (2011). Los medios didácticos. *Departamento de pedagogía aplicada, Facultad de Educación, UAB*. Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/medios2.htm>

- Martin, F., & Parker, M. A. (2014). Use of synchronous virtual classrooms: Why, who, and how? *Journal of Online Learning & Teaching*, 10(2), 192–210.
- Martínez Carazo, Piedad Cristina (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193. [fecha de Consulta 4 de Octubre de 2020]. ISSN: 1657-6276. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=646/64602005>
- Medina, A., Domínguez, M.C. y Sánchez, C. (2008). Modelo de diseño de medios didácticos para el desarrollo de las competencias. *Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Recuperado de <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2008/comunicaciones/2C5.pdf?PHPSESSID=dac2667382ac08b6f39529bf0b9a8c4a>
- Milman, N. (2015) 'Distance Education', in *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences: Second Edition*.
- Ministerio de Educación del Perú [Minedu] (2015). *Rutas del Aprendizaje Versión 2015. ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes? III ciclo. Área curricular Comunicación*. Lima, Perú: Amauta Impresiones Comerciales S.A.C. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/DelInteres/pdf/documentos-primaria-comunicacion-iii.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú [Minedu] (2016a). *Marco del Buen Desempeño Docente*. Lima, Perú. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_docente.pdf
- Ministerio de Educación del Perú [Minedu] (2016b). Programa Curricular Primaria. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-nivel-primaria-ebr.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú [Minedu] (2017a). Currículo Nacional. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú [Minedu] (2017b). Currículo nacional ¿Cómo planificar el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación formativa? Cartilla de planificación curricular para educación primaria. Lima, Perú. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/cartilla-planificacion-curricular.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú [Minedu] (2020a). Aprendo en casa: Plataforma educativa. Recuperado de <https://aprendoencasa.pe/#/>
- Ministerio de Educación del Perú [Minedu] (2020b). Currículo Nacional de la Educación Básica. *Ministerio de Educación*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Ministerio de Educación del Perú [Minedu] (2020c). Curso Virtual Rol del docente en la enseñanza Aprendizaje a distancia. Fascículo de la primera Unidad. Fascículo de la Sesión 1. Recuperado de

http://www.repositorioeducacion.com/wp-content/uploads/2020/04/Rol_Docente_01_actualizado.pdf

- Ministerio de Educación del Perú [Minedu] (2020d). Orientaciones Generales MINEDU para la estrategia “Aprendo en casa”. *Aprendo en casa: Plataforma educativa*. Recuperado de <https://resources.aprendoencasa.pe/perueduca/orientaciones-generales/generales-docentes.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú [Minedu] (2020e). Orientaciones para acompañar a niñas, niños y adolescentes de las familias que reinician labores fuera del hogar. *Aprendo en casa: Plataforma educativa*. Recuperado de <https://resources.aprendoencasa.pe/perueduca/orientaciones-generales/orientaciones-acompanar-ninas-ninos-adolescentes-familias-reinician-labores.pdf>
- Montealegre, R., & Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, Vol. 9, no. 1 (ene.-jun. 2006); p. 25-40.
- Núñez, M. D. (2011). *Propuesta didáctica para la formación de maestros en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en la etapa infantil*. Granada: Ediciones Dauro.
- Núñez, P. y Sancho, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y habla*, (18), 72-92.
- Ochoa-Angrino, S., Correa-Restrepo, M., Aragon-Espinosa, L., & Mosquera-Roa, S. (2010). Estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos. *Educación y Educadores*, 13(1), 27-41. [fecha de Consulta 23 de Octubre de 2020]. ISSN: 0123-1294. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83416264003>
- Oficina Internacional de Educación. (2020). Enfoque por competencias. *Oficina Internacional de Educación*. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias>
- Papalia D.; Wendkos, S.; Duskin, R. (2001). *Psicología del Desarrollo*. Colombia: Mc. Graw Hill.
- Plataforma digital única del Estado Peruano. (7 de mayo de 2020). Acceder a educación a distancia - Aprendo en casa. *Plataforma digital única del Estado Peruano*. Recuperado de <https://www.gob.pe/8858-acceder-a-educacion-a-distancia-aprendo-en-casa>
- R. M. No 160-2020-MINEDU. Disponen el inicio del año escolar a través de la implementación de la estrategia denominada “Aprendo en casa”, a partir del 6 de abril de 2020 y aprueban otras disposiciones. *Diario Oficial El Peruano* (1 de abril de 2020). Recuperado de <https://busquedas.elperuano.pe/download/url/disponen-el-inicio-del-ano->

[escolar-a-traves-de-la-implementa-resolucion-ministerial-n-160-2020-minedu-1865282-1](https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/aprueban-el-documento-normativo-denominado-disposiciones-pa-resolucion-vice-ministerial-n-097-2020-minedu-1866651-1/)

- R. V. No 097-2020-MINEDU. Aprueban el documento normativo denominado “Disposiciones para el trabajo remoto de los profesores que asegure el desarrollo del servicio educativo no presencial de las instituciones y programas educativos públicos, frente al brote del COVID-19”. Diario Oficial El Peruano (21 de mayo de 2020). Recuperado de <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/aprueban-el-documento-normativo-denominado-disposiciones-pa-resolucion-vice-ministerial-n-097-2020-minedu-1866651-1/>
- Rice, K. L. (2006). A comprehensive look at distance education in the K–12 context. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(4), 425-448.
- Rodríguez. A.& Avella. F. (2012). Educación sobre la nube, la educación a distancia del siglo XXI. Actas Simposio Internacional de pedagogía. REDIPE. 2012, 1.
- Saldaña, J. (2009). Chapter 1: An introduction to codes and coding. *The coding manual for qualitative researchers*. 3-21.
- Santoveña Casal, S.M., 2017. El proceso de enseñanza-aprendizaje a través de herramientas de comunicación síncrona: El caso de Elluminate Live. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. doi:10.25115/ejrep.v10i26.1508
- Tamayo, M. (2013). *El proceso de la Investigación científica*, México D.F., México: Limusa.
- Tompkins, G. (2010) *Literacy for the 21st Century: a balanced approach*. Boston: Pearson.

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

Título de investigación	Uso de las Guías de actividades de la Plataforma Aprendo en casa Web para la enseñanza de la lectoescritura en la modalidad a distancia en un aula de primer grado de un colegio público de Lima		
Problema	¿Cómo es el uso de las Guías de actividades de la Plataforma Aprendo en casa Web para la enseñanza de la lectoescritura en la modalidad a distancia en un aula de primer grado de un colegio público de Lima?		
Objetivo general (OG)	Analizar el uso de las guías de actividades de Aprendo en casa Web para la enseñanza de la lectoescritura en la modalidad a distancia en un aula de primer grado de un colegio público de Lima	Objetivos específicos (OE)	Objetivo específico 1 (OE1): Identificar las características del uso de las Guías de actividades de Aprendo en casa Web en la planificación de las clases de lectoescritura en la modalidad a distancia en un aula de primer grado de un colegio público de Lima

			Objetivo específico 2 (OE2): Describir el rol de la docente en el uso de las Guías de actividades de Aprendo en casa Web en la enseñanza de la lectoescritura en la modalidad a distancia en un aula de primer grado de un colegio público de Lima
--	--	--	--

Objetivos específicos (OE)	Categorías	Técnicas e instrumentos de recojo de información
Objetivo específico 1 (OE1): Identificar las características del uso de las Guías de actividades de Aprendo en casa Web en la planificación de las clases de lectoescritura en la modalidad a distancia en un aula de primer grado de un colegio público de Lima	Categoría Planificación (CP) Subcategoría 1 (CPS1): Planificación en relación con la lectoescritura Subcategoría 2 (CPS2): Planificación en relación con el uso de recursos en la modalidad a distancia	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista -Instrumento: Guía de entrevista semiestructurada
Objetivo específico 2 (OE2): Describir el rol de la docente en el uso de las Guías de actividades de Aprendo en casa Web en la enseñanza de la lectoescritura en la modalidad a distancia en un aula de primer grado de un colegio público de Lima	Categoría Rol docente (CR) Subcategoría 1 (CRS1): Rol del docente en la enseñanza Subcategoría 2 (CRS2): Rol del docente en el uso de recursos	<ul style="list-style-type: none"> Observación no participante -Instrumento: Guía de observación semiestructurada

Anexo 2: Guía de entrevista semiestructurada

Nombre de la investigación: Uso de las Guías de actividades de la Plataforma Aprendo en casa Web para la enseñanza de la lectoescritura en la modalidad a distancia en un aula de primer grado de un colegio público de Lima

1. Objetivo de la Entrevista:

Objetivo específico 1 (OE1): Identificar las características del uso de las Guías de actividades de Aprendo en casa Web en la planificación de las clases de lectoescritura en la modalidad a distancia en un aula de primer grado de un colegio público de Lima

2. Tipo de entrevista:

Entrevista

3. Fuente:

Se entrevistará a una docente de un aula de primer grado de un colegio público de San Miguel. La docente es Licenciada en Educación primaria y cuenta con 33 años de experiencia profesional.

4. Duración:

60 minutos aproximadamente

5. Medio de comunicación y fecha:

El medio de comunicación a utilizar será Zoom. La fecha será única y estará comprendida entre octubre y noviembre.

Protocolo de la entrevista

I. Introducción a la entrevista

- Saludo preliminar
- Explicación del propósito de la entrevista
- Explicación del objetivo de la investigación
- Información sobre la grabación de la entrevista vía Zoom
- Reiteración sobre la confidencialidad de la información

II. Datos Generales

- Sexo : F Edad: 55
- Nivel en el que labora : Primaria
- Grado y sección : 1 C
- Profesión : Educación primaria
- Tiempo de experiencia : 33

III. Guía de entrevista

Objetivo	Categoría	Preguntas
Objetivo específico 1 (OE1): Identificar las características del uso de las Guías de actividades de Aprendo en casa Web en la planificación de las clases en el proceso de adquisición de la lectoescritura en la modalidad a distancia.	Categoría Planificación (CP): Subcategoría 1 (CPS1): Planificación en relación con la lectoescritura.	1. ¿Cuáles son los elementos básicos que considera en la planificación de sesiones dirigidas al desarrollo de la lectura y la escritura? 2. ¿Qué método emplea para la enseñanza de la lectoescritura? 3. ¿Qué logros o competencias comunicativas se deben desarrollar en primer grado? 4. Teniendo en cuenta las Guías de actividades de “Aprendo en casa,” ¿usted adapta las metas de aprendizajes vinculadas a la lectoescritura?, ¿por qué?, ¿cómo lo hace? 5. ¿Qué roles o funciones otorga a los estudiantes en sus sesiones de lectura y escritura? 6. ¿Considera usted que planificar una sesión de lectura es igual que una sesión de escritura? ¿Por qué? Si respondió sí, saltar a la pregunta 13. 7. ¿Qué estrategias o actividades plantea en el momento de inicio de lectura? 8. ¿Qué estrategias o actividades plantea en el momento de desarrollo de lectura? 9. ¿Qué estrategias o actividades plantea en el momento de cierre de lectura? 10. ¿Qué estrategias o actividades plantea en el momento de inicio de escritura? 11. ¿Qué estrategias o actividades plantea en el momento de desarrollo de escritura?

		12. ¿Qué estrategias o actividades plantea en el momento de cierre de escritura? 13. ¿Qué estrategias o actividades plantea en el momento de inicio de su sesión de lectura o escritura? 14. ¿Qué estrategias o actividades plantea en el momento de su sesión de lectura o escritura? 15. ¿Qué estrategias o actividades plantea en el momento de su sesión de lectura o escritura?
	Subcategoría 2 (CPS2): Planificación en relación con el uso de recursos en la modalidad a distancia	16. ¿Qué recursos o herramientas emplea en las sesiones de lectoescritura? ¿Cuál es su función? 17. ¿Qué recursos han permitido que los niños/as logren los desempeños de la sesión? 18. ¿Qué recursos no han permitido que los niños/as logren los desempeños de la sesión? 19. ¿Condiciona la modalidad a distancia, el uso de los recursos que brinda a sus estudiantes? ¿Cómo? 20. ¿Qué características debe poseer el recurso que brinda en sus sesiones de lectura? 21. ¿Qué características debe poseer el recurso que brinda en sus sesiones de escritura?

IV. Cierre y despedida

- Comentario adicional del informante
- Agradecimiento y despedida

Anexo 3: Guía de observación semiestructurada

Nombre de la investigación: Uso de las Guías de actividades de la Plataforma Aprendo en casa Web para la enseñanza de la lectoescritura en la modalidad a distancia en un aula de primer grado de un colegio público de Lima

I. Datos previos al diseño

1. Objetivo de la observación:

Objetivo específico 2 (OE2): Describir el rol de la docente en el uso de las Guías de actividades de Aprendo en casa Web en la enseñanza de la lectoescritura en la modalidad a distancia en un aula de primer grado de un colegio público de Lima

2. Tipo de observación:

Observación no participante

3. Datos generales del observador

- Nombre y apellido: Lidia Priscila Díaz García
- Institución a la que pertenece: Pontificia Universidad Católica del Perú
- Contexto: Investigación cualitativa-descriptiva para optar el grado de Licenciatura

4. Características de la persona a observar

- Docente del sexo femenino
- Se desempeña en el Primer grado "C" de un colegio público en San Miguel, Lima.
- Licenciada en Educación primaria con 33 años de experiencia.

5. Situación de la observación

- a. Curso o área curricular en el cual se observa: Comunicación
- b. Características dónde se realiza la observación: WhatsApp o Zoom

6. Aspectos a observar:

Categoría Rol docente (CR):	Subcategoría 1 (CRS1): Rol del docente en la enseñanza
	Subcategoría 2 (CRS2): Rol del docente en el uso de recursos

7. Cronograma:

Secuencia de las observaciones	Fechas
Primera observación	29 de octubre de 2020
Segunda observación	30 de octubre de 2020
Tercera observación	06 de noviembre de 2020

II. Diseño de la Guía de observación

Objetivo	Categoría	Aspectos a observar
Objetivo específico 2 (OE2): Describir el rol de la docente en el uso de las Guías de actividades de Aprendo en casa Web en la enseñanza de la lectoescritura en la modalidad a distancia en un aula de primer grado de un colegio público de Lima	Subcategoría 1 (CRS1): Rol del docente en la enseñanza	<p>Seguimiento del nivel de actividad</p> <p>1. ¿Brinda acompañamiento individual a los estudiantes? ¿Cómo? ¿Qué medios de comunicación utiliza?</p> <p>2. ¿Realiza seguimiento grupal? ¿Cómo? ¿Qué medios de comunicación utiliza?</p> <p>II. Facilitador y dinamizador del aprendizaje</p> <p><u>Lectura</u></p> <p>3. ¿Plantea propósitos comunicativos claros?</p> <p>4. ¿Qué capacidades desarrolla?</p> <p>5. ¿Qué estrategias propone en la interacción con el texto y el contexto social?</p>

		<p><u>Escritura</u></p> <p>6. ¿Qué situación significativa propone en el desarrollo de la competencia de escritura?</p> <p>7. ¿Qué capacidades desarrolla?</p> <p>8. ¿Qué estrategias propone en la producción de diversos tipos de texto?</p> <p>9. ¿Cómo fomenta la autonomía?</p> <p>10. ¿Propicia la colaboración y el trabajo en equipo? ¿Cómo?</p> <p>11. Actividades y materiales adicionales propuestas a las de Aprendo en Casa: Si/NO Descripción:</p> <p>III. Evaluación de las actividades</p> <p>12. ¿Qué evidencias presentan los estudiantes para poder evaluarlos?</p> <p>13. ¿Cómo realiza la retroalimentación a sus estudiantes para apoyarlos en el desarrollo de las competencias?</p>
	<p>Subcategoría 2</p> <p>(CRS2): Rol del docente en el uso de recursos</p>	<p>14. ¿Qué recursos emplea en el momento de inicio de la sesión? ¿Qué función cumplen?</p> <p>15. ¿Qué recursos emplea en el momento de desarrollo de la sesión? ¿Qué función cumplen?</p> <p>16. ¿Qué recursos emplea en el momento de cierre de la sesión? ¿Qué función cumplen?</p>

Nota de campo X

Fecha:	Código:
Hora/ duración:	Vía:
Título de sesión:	
Propósitos/ metas de aprendizaje:	
Características o criterios para lograr la meta:	

Momentos	Descripción
Inicio	
Desarrollo	

Cierre	
--------	--

Anexo 4: Tabla de codificación

	SIGLAS	CÓDIGO
Observación	OB SIT	OB1SIT1; OB1SIT2; OB2SIT1; OB2SIT2 OB3
Preguntas de entrevista	PEN	PEN1 PEN2...

Categorías	Subcategorías
Planificación	Planificación en relación con la lectoescritura.
	Planificación en relación con el uso de recursos en la modalidad a distancia
Rol docente	Rol del docente en la enseñanza
	Rol del docente en el uso de recursos

Anexo 5: Matriz de análisis de entrevista

Subcategorías de Planificación	Preguntas	Elemento emergente	Hallazgo	Respuesta
Planificación en relación a la lectoescritura	1. ¿Cuáles son los elementos básicos que considera en la planificación de sesiones dirigidas al desarrollo de la lectura y la escritura?	Adaptación de actividades	PEN1	Nos dan la sesión a nosotros en la Plataforma Aprendo en casa, y nosotros la adecuamos a los niños, es lo que estamos trabajando ahora, solo lo que es la adaptación y adecuación... Solo nos permiten adaptar y adecuar.

	<p>2. ¿Qué método emplea para la enseñanza de la lectoescritura?</p>	<p>Método y enfoque</p> <p>Momento de desarrollo de lectura</p> <p>Momento de desarrollo de escritura</p> <p>Momento de cierre de escritura</p>	<p>PEN2</p>	<p>Claro, el enfoque comunicativo textual que estamos aplicando ahora, y también nos apoyamos un poco en lo que es el método fonético, para lo que es el afianzamiento de las letras, pero el principal es el comunicativo textual. El enfoque comunicativo textual parte de la experiencia de los niños, de la experiencia o de los intereses de los niños. Se les muestra una lectura, pero antes de mostrar la lectura, se les presenta el título, imágenes, para que ellos elaboren las hipótesis, de qué cosa creen que tratará este texto que van a leer. Cuando es lectura una vez que han realizado sus hipótesis, se lee durante la lectura y se analiza el texto. Se analiza ya sea si tiene párrafos o si tiene unas palabras para poder buscar el significado dentro del contexto, y también se les enseña a analizar párrafo por párrafo, una vez que ya lo saben reconocer, para que puedan llegar a la idea principal.</p> <p>En cuanto a lo que es escritura también se parte del tema que le interesa al niño y se planifica la escritura, después la motivación, qué va a escribir, para qué va a escribir y para quiénes va a escribir. Luego de ahí se hace el primer borrador, donde el niño va a verificar si el niño ha empleado bien sus oraciones, si ha utilizado mayúsculas, puntos, si ha escrito bien la palabra, todo eso lo hace con ayuda de un adulto. Luego que ya pasó la revisión de su escrito, lo pasa en limpio y lo publica. Esos son los pasos que se lleva a cabo con la lectura y escritura.</p>
	<p>3. ¿Qué logros o competencias comunicativas se deben desarrollar en primer grado?</p>	<p>Logros de aprendizaje</p>	<p>PEN3</p>	<p>Lo primero es la oralidad. Después podemos trabajar lo que es la lectura de textos en su lengua materna y después la escritura. Esos son los tres principales logros que debemos conseguir en primer grado.</p>
	<p>4. Teniendo en cuenta las Guías de actividades de "Aprendo en casa," ¿usted adapta las metas de aprendizajes vinculadas a la lectoescritura?, ¿por qué?, ¿cómo lo hace?</p>	<p>Adaptación de actividades</p> <p>Momento de inicio de lectura</p> <p>Recursos educativos</p>	<p>PEN4</p>	<p>Las metas generalmente no las adapto, tal cual las trabajo. Lo que es la lectoescritura aprovecho las actividades de la cajita de palabras, para trabajar con palabras eje, y ellos puedan aumentar su vocabulario tanto oral y escrito. También utilizo el sector de aprendizaje que tiene en su casa, para que puedan publicar esas palabras eje, la puedan leer y practicar. Después cuando las dominan, las guardan en su cajita de palabras y publican otras. Así semanalmente publican sus palabras eje, eso les ayuda en la escritura. Las palabras eje surgen de las sesiones que trabajamos en el proyecto. Los proyectos de aprendo en casa duran dos semanas, entonces dentro de ese proyecto, las sesiones se trabajan temas que son significativos para los niños, como por</p>

				ejemplo el tiempo libre, entonces ellos han escrito sus palabras motivadoras. Después, cuando cambiamos de proyecto, se guardan en sus cajitas y aparecen otras palabras.
5. ¿Qué roles o funciones otorga a los estudiantes en sus sesiones de lectura y escritura?	Logros de aprendizaje Organización de los estudiantes Momento de desarrollo de lectura	PEN5		Una participación activa, donde ellos se expresan sus opiniones y sus ideas, según su nivel. Se trabaja bastante lo que es el pensamiento crítico, con lo que afianzamos la oralidad, que es el primer objetivo de lo que es la lectoescritura para que puedan aumentar su vocabulario y puedan leerlo y escribirlo.
6. ¿Considera usted que planificar una sesión de lectura es igual que una sesión de escritura? ¿Por qué?	Método y enfoque Momento de desarrollo de lectura	PEN6		Sí, es igual. En la aplicación es un poquito más tedioso, porque el niño recién está aprendiendo a escribir, entonces sus pensamientos todavía no se expresan en la escritura. En cambio, cuando es la lectura, se le pide opiniones, preguntas de nivel inferencial y nivel literal, lo pueden hacer oralmente. En cambio, cuando es escritura, ellos tienen que utilizar las letras, sus palabras según su nivel de escritura, entonces es un poquito más tedioso para el alumno, ahí influye también mucho la motivación de la familia, si la familia es lectora, entonces ellos van a poder escribir con mayor facilidad. Si no hay ejemplo de ello, el niño va a tener más dificultad en lo que es la escritura.
7. ¿Qué estrategias o actividades plantea en el momento de inicio de lectura?	Momento de inicio de lectura	PEN7		Empleo dinámicas, juegos interactivos, imágenes, adivinanzas, acertijos, trabalenguas, todo lo que pueda motivar al niño que se interese en la lectura de ese día.
8. ¿Qué estrategias o actividades plantea en el momento de desarrollo de lectura?	Momento de desarrollo de lectura	PEN8		Planteo, por ejemplo: preguntas orales, completar cuadros, hallar el significado de las palabras según el contexto, preguntar qué pasó antes, qué pasó después, de ordenar acciones, de entresacar palabras que a ellos les haya llamado la atención para que lo puedan publicar en su espacio de lectura, etc. También lo que es el análisis de los párrafos y la idea principal del texto.
9. ¿Qué estrategias o actividades plantea en el momento de cierre de lectura?	Momento de cierre de lectura	PEN9		En el momento de cierre aplico ejercicios de afianzamientos, por ejemplo, el Quizizz, cuestionarios, para que puedan marcar, pedir opinión, por qué es importante este texto en su vida, etc.
10. ¿Qué estrategias o	Momento de inicio de	PEN10		También lo mismo, juegos, adivinanza, acertijos, trabalenguas, canciones, video

	actividades plantea en el momento de inicio de escritura?	escritura		motivador, para lo que van a escribir en la sesión.
	11. ¿Qué estrategias o actividades plantea en el momento de desarrollo de escritura?	Momento de desarrollo de escritura	PEN11	Lo primero que hacen ellos es la planificación de su escritura: qué van a escribir, para qué van a escribir, cómo lo van a hacer, para quién van a publicar ese texto. Luego que hacen la planificación de su escritura, realizan el primer borrador con ayuda de un familiar, revisan su escrito, para que después puedan hacer su texto final.
	12. ¿Qué estrategias o actividades plantea en el momento de cierre de escritura?	Momento de cierre de escritura	PEN12	La publicación de su escrito, que lo comparta a sus familiares o a sus amigos de WhatsApp. También realizan sus libros y lo exponen el grupo de escritos que han realizado.
Planificación en relación al uso de recursos en la modalidad a distancia	16. ¿Qué recursos o herramientas emplea en las sesiones de lectoescritura? ¿Cuál es su función?	Recursos educativos	PEN16	Los recursos son los textos, las letras móviles, el Quizizz. Los juegos, las participaciones de ellos en las dinámicas. Sus cuadernos de trabajo de Comunicación, las actividades de la plataforma, las fichas que les dejo. También su pizarra interactiva. De las letras móviles, los niños escriben las palabras que les interesan, o que les llaman la atención, o que les digo, por ejemplo, nombre de alimentos de origen animal, entonces ellos empiezan a formar la palabra con sus letras móviles y después los transcriben en tiras de papel de colores con letra ligada. ¿Cuál es la función de las letras móviles? Que les permite corregir, los instantes si es que se equivoca en alguna consonante, grafía. Una vez que el familiar observa si ha escrito correctamente, ahí ya lo pueden transcribir con letra ligada. Se dan cuenta que han escrito mal una palabra con ayuda del familiar, si me envían foto entonces yo le digo, vuelve a leer, vuelve a revisar. Entonces los niños empiezan a darse cuenta, vuélvelo a leer con tu familiar, entonces ahí no solo le enseño al niño, sino también al familiar. Entonces, me vuelven a enviar la foto ya con la palabra correcta, una vez que han formado las palabras correctamente, lo transcriben a sus hojas de colores. Entonces es un trabajo tedioso pero fructífero, porque el niño tiene más cuidado al formar la palabra, porque saben que les voy a revisar, y también el adulto, sí apoya al niño.
	17. ¿Qué recursos han permitido que los niños/as logren los desempeños	Método y enfoque Momento de	PEN17	Sus escritos, sus producciones, las respuestas a las preguntas a los tres niveles: literal, inferencial y criterio. Haciendo que también ellos participen en la lectura, primero de palabras, de oraciones, de párrafos, luego de textos. La

	de la sesión?	desarrollo de lectura Recursos educativos		forma en la que tu lees al niño, él también va a querer imitarte, va a tener un modelo. Se deja que el adulto lea al niño, así va a tener varios modelos. Siempre diciéndoles que tal como hablas lo tienes que leer, no tienes que hacerlo pausadamente. Desde un principio si le dices eso, el niño se va a esmerar para hacer una lectura fluida, y también cuando le haces preguntas de comprensión, así verificas si el niño no solo leyó sino también comprendió. Lo que les ha ayudado a la lectura y escritura es la oralidad, la participación activa en toda la sesión, eso les ha ayudado para prepararse para la lectoescritura, luego la presentación de sus trabajos, la revisión y la retroalimentación, que es muy importante para que ellos puedan progresar. Todos estos recursos son integrados, el uso de todos los recursos nos permite obtener la lectoescritura, y prácticamente estoy cosechando lo que sembré desde abril, y eso es producto del trabajo constante, a pesar de estar en una educación a distancia.
	18. ¿Qué recursos no han permitido que los niños/as logren los desempeños de la sesión?	Método y enfoque Recursos educativos	PEN18	Ahora como el niño está acompañado en el hogar, la aplicación de los recursos ha sido óptima, todos han servido. Poco a poco, insistiendo, trabajando con ellos, se puede lograr, la sesión está hecha por especialistas, entonces ellos saben que esas aplicaciones, esas estrategias son para ellos, y se pueden lograr. Con paciencia y todas han servido.
	19. ¿Condiciona la modalidad a distancia, el uso de los recursos que brinda a sus estudiantes? ¿Cómo?	Recursos educativos	PEN19	Dado el grupo que yo enseño, si condiciona la distancia, porque hay padres que no cuentan con internet, en mi caso tengo cuatro niños venezolanos que tiene problemas de conectividad, y también con la aplicación Zoom, a veces hay bastantes problemas. El recurso que más utilizan todos es el WhatsApp.
	20. ¿Qué características debe poseer el recurso que brinda en sus sesiones de lectura?	Recursos educativos	PEN20	Una lectura adecuada para los niños, que responda a sus intereses, que sean del contexto. Después los ejercicios que uno hace, variados, bien presentados, coloridos, que les llame la atención a los niños, con imágenes, letras grandes y textos cortos.
	21. ¿Qué características debe poseer el recurso que brinda en sus sesiones de escritura?	Recursos educativos	PEN21	También igualito, la escritura debe ser motivadora, que responda a los intereses de los niños, que les sirva para aplicarlo a su vida. Lo básico, que se tiene que trabajar es el pensamiento crítico, de esta edad, lo que les falta a veces a las sesiones de Aprendo en casa.

Anexo 6: Análisis grupal de observaciones

Subcategorías de Rol docente / Código de observaciones	Elemento emergente	Hallazgo	OB1 Lectura (WhatsApp)	OB2 Escritura (Zoom-WhatsApp)	OB3 Lectura (Zoom-WhatsApp)
Enseñanza de la lectoescritura	Acompañamiento en actividades	OB1 SIT3 OB1 SIT4 OB1 SIT7 OB1 SIT10 OB1 SIT12	<p>Situación 1</p> <p>Antes de la clase, la docente saluda como parte de la rutina, luego presenta un link de YouTube en el chat, acompañado de emojis que simbolizan observar y oír el video. Este video es encargado por la docente para ver antes de iniciar la clase.</p> <p>OB2 SIT5 OB2 SIT6 OB2 SIT7</p> <p>El video es informativo y tiene una duración de 2 minutos aproximadamente. El video es un recurso ya diseñado y presenta: ¿Qué son los súper alimentos? El video es llamativo, no animado, contiene imágenes referenciales, aunque el texto es rápido y contiene palabras nuevas.</p>	<p>Situación 1</p> <p>Antes de la clase, la profesora les envía un video de manualidades sobre cómo hacer un álbum de alimentos.</p> <p>La profesora les saluda y les indica que verán un video. Les comparte una canción y les dice que canten, pero no se escucha el video.</p> <p>Situación 2</p> <p>Después de un rato, les dice que comienzan bien peruanos, porque el día siguiente es fin de semana. Les dice la fecha y empiezan a conversar sobre una evaluación que les está haciendo y que ya están listos para segundo grado.</p> <p>Situación 3</p> <p>Luego les lee el título de la clase: Escribimos fichas del álbum de los superalimentos. Les recuerda que estuvieron aprendiendo sobre los alimentos y ahora les toca escribir fichas de álbum sobre los superalimentos.</p>	<p>Situación 1</p> <p>Profesora: “¿Qué día es hoy? Muy bien viernes 6 de noviembre de 2020... Chicos les voy a contar algo, hoy día me antojé de hacer una receta nueva, ¿ya? Y saben, adivinen, ¿dónde la encontré? La encontré en un paquete de harina, miren este paquete de harina que ya me queda poco porque hice papitas rellenas, quería hacer algo más con esta harina, y no sabía qué hacer, entonces encontré esto de atrás, miren, ¿qué encontré?, ¿qué será esto?”.</p> <p>J dice: Una receta miss</p> <p>Profesora: “Muy bien, una receta, y adivinen qué cosa puedo preparar con ayuda de esta receta, dice que puedo preparar queque de limón y yogurt... Y acá me dicen los ingredientes y la preparación que voy a necesitar, paso a paso... ¿Me podrá salir bien este queque?”.</p>
	Facilitación de aprendizajes	OB1 SIT2 OB1 SIT4 OB1 SIT5 OB1 SIT7 OB1 SIT8 OB1 SIT9 OB1 SIT10 OB1 SIT11	<p>Situación 2</p> <p>La docente les recuerda por audio a los estudiantes el tema que fueron trabajando durante la semana: Alimentos que ayudan a vivir saludable. Les comunica que realizarán lectura, por ello indica el título: “Leemos para qué son buenos los superalimentos”. También lo presenta</p>	<p>Situación 4</p> <p>La profesora les recuerda el ejemplo del álbum visto en el video de antes de la clase. Presenta una PPT para comunicarles los recursos: Cuadernos de comunicación, lápiz, borrador y hojas de colores, letras móviles.</p> <p>Situación 5</p> <p>Les solicita sus hojas de colores porque van a trabajar</p>	<p>A dice: Sí, siguiendo los pasos.</p> <p>Profesora: “¿Alguna vez han usado un texto así?”</p> <p>C dice: Sí miss, para mi carrito.</p> <p>Profesora: “Muy bien, C dice que cuando le compraron un carrito tenía que armarlo y seguir unas instrucciones, ¿es verdad eso?”.</p> <p>C dice: Lego.</p> <p>Profesora: “¿Alguno más utilizó instrucciones? Aparte de recetas”.</p> <p>E dice: ¡Yo! Para una pista de carreras.</p>

		<p>OB2 SIT3 OB2 SIT5 OB2 SIT6 OB2 SIT7 OB2 SIT8 OB2 SIT9 OB2 SIT10 OB2 SIT12</p> <p>por medio de una imagen de PPT y dibujo.</p> <p>Situación 3</p> <p>La docente les comunica a los estudiantes la actividad a realizar: Trabajar con la cajita de los nombres. “Vamos a escribir nombre de superalimentos”, les da un ejemplo (imagen) y les indica que respondan que superalimento les llamó más la atención del video.</p> <p>Los niños y niñas responden. La docente interviene mientras continúan respondiendo los estudiantes, envía un mensaje donde recoge varias de las respuestas dadas por los estudiantes, les envía un audio de consejo también: “ahora que conocen más superalimentos deben incluirlo en su menú familiar”.</p> <p>Situación 4</p> <p>La docente retoma la actividad de la cajita, les indica y muestra dos ejemplos más de superalimentos (audio e imagen). La consigna es que escriban los nombres de los superalimentos mostrados en la imagen con letra ligada, grande y clara, en las tiras de colores.</p> <p>OB2 SIT5 OB2 SIT7 OB2 SIT9 OB2 SIT10</p> <p>Les recuerda que deben estar las palabras: lenteja, brócoli y avena.</p> <p>Situación de retroalimentación ante incumplimiento de</p>	<p>la caja de palabras, y les recuerda que en diciembre revisará la caja. Les muestra tres imágenes de alimentos y les indica que se ayuden primero con las letras móviles y que luego lo escriban en las hojas de colores.</p> <p>Una mamá interrumpe preguntando si se hace en letras móviles o en hojas de colores. La docente explica que los que ya conocen cómo escribir la palabra pueden escribir directamente en las hojas de colores, pero los que no, pueden ayudarse con sus letras móviles: “Mamás ayuden con las letras móviles, para que ellos puedan escribirlo en las hojas de colores”. Se escuchan las voces de las mamás, ayudando a sus hijos. Un niño interrumpe: “Miss ya terminé, soy C”.</p> <p>La profesora pregunta ¿a ver, quien alzó la mano, Y a ver? E grita: “Miss, ya acabé”.</p> <p>Y muestra su cuaderno. La profesora dice: “A ver Y, ya está (hay un error de Y en la palabra frijoles). Varios niños dicen que ya acabaron. Los niños quieren mostrar sus hojas, la profesora va dando la palabra a quien escucha. La profesora dice: “A ver a S ya la anoté, a ver E muéstrame tus carteles”. “En una foto me mandan los tres cartelitos al WhatsApp, vamos a comprobar si lo han escrito bien” ¿Ahorita vamos a mandar? La profesora responde: “Si pueden, si no, no se compliquen”.</p> <p>Situación 6</p> <p>La profesora escribe las palabras en la PPT. Escribe fresa con Z, y les pregunta si está bien escrito, los niños responden que sí está bien, la profesora vuelve a preguntar: ¿Seguros? J dice: Con “S”. Los niños dicen a coro: ¡no,</p>	<p>Profesora: “M a ver”.</p> <p>M dice: Yo he preparado cupcakes para Halloween.</p> <p>E dice: Cuando yo tenía una Tablet tenía que seguir las instrucciones</p> <p>Profesora: “¿Y cómo se llamará ese texto?”.</p> <p>Todos dicen: Texto de instrucciones, instrucciones, texto instructivo.</p> <p>Profesora: “Muy bien, textos instructivos, a ver ¿qué haremos hoy día?”.</p> <p>C dice: Leemos sobre un texto instructivo.</p> <p>Situación 2</p> <p>La docente les lee los recursos necesarios para la clase: “Cuaderno, lápiz, hoja de colores, letras móviles, y también van a utilizar dos tapitas una grandecita, así redonda y otra más pequeñita, ¿ya? para poder hacer círculos en nuestra hoja de color”.</p> <p>Situación 3</p> <p>La profesora les muestra la imagen de la caja de palabras (PPT).</p> <p>Profesora: “Entonces vamos a utilizar nuestras hojas de colores, vamos a cortar 3 tiritas, ya saben, el color que ustedes deseen. ¿Qué escribiremos hoy día? ¿Qué superalimento tenemos en la pantalla?”.</p> <p>Todos: Queso.</p> <p>Profesora: “Queso con la Q ... A la letra Q siempre la acompaña la letra U y de ahí le ponemos la vocal que vamos a leer... ¿Yo les pregunto por qué la u no se lee?”</p> <p>C: Porque están juntas...</p> <p>Profesora: “Les cuento un secreto, la Q es tímida y la U solidaria, la U le dijo que la acompañaría, pero con la condición de que no la lean, por eso es que no la leemos. Entonces acá dice queso, yo he escrito una palabra que empiece con la Qu, ya les di una palabra, querida, ahora ustedes formen dos más. Espero sus</p>
	<p>Evalución de actividades</p>	<p>OB1 SIT4 OB1 SIT13 OB1 SIT14 OB1 SIT15</p> <p>OB2 SIT5 OB2 SIT7 OB2 SIT9 OB2 SIT10</p> <p>La actividad de la cajita, les indica y muestra dos ejemplos más de superalimentos (audio e imagen). La consigna es que escriban los nombres de los superalimentos mostrados en la imagen con letra ligada, grande y clara, en las tiras de colores.</p> <p>OB2 SIT5 OB2 SIT7 OB2 SIT9 OB2 SIT10</p> <p>Les recuerda que deben estar las palabras: lenteja, brócoli y avena.</p> <p>Situación de retroalimentación ante incumplimiento de</p>		

		OB2 SIT1 2	consigna: Los estudiantes envían sus evidencias (fotografías), que muestran otros superalimentos escritos, del video, mas no de la consigna. Ante ello, la docente les aclara calmadamente que tienen que seguir la consigna: Escribir las palabras de las imágenes enviadas. Asimismo, la docente felicita a M por estar atento y cumplir la consigna. Envía otro audio para retroalimentar a A, diciendo que su trabajo está bien, pero que debe usar hojas de colores. Felicita a E por estar atento sobre el uso de las tiras de colores, y le recuerda usar letra ligada. La docente continúa retroalimentando todas las evidencias. La docente felicita a quienes hicieron la corrección ante sus observaciones.	no, no!, es con ¡S! La profesora les dice: “Es con S, muy bien, chicos tienen buena memoria, con S. Ahora voy a escribir la siguiente palabra: grananadilla”. S dice: “No se repite la N”.	respuestas. A ver sus tres palabras me lo enviarán después de la sesión... En sus tiras de colores... Me las van mostrando para ver si están bien escritas...”. M: Miss ya terminé.
Uso de recursos en el desarrollo de su enseñanza		OB1 SIT1 OB1 SIT2 OB1 SIT4 OB1 SIT9 OB1 SIT1 3 OB2 SIT1 OB2 SIT4 OB2 SIT5 OB2 SIT7 OB2 SIT1 0 OB2 SIT1 1 OB3 SIT3 OB3 SIT6 OB3 SIT8	Situación 5 La docente les lee la meta del día (de la Guía), así como los criterios. Situación 6 La docente les recuerda lo aprendido en la semana, luego les indica que conocerán más sobre el tema. Situación 7 La docente envía una imagen donde aparecen dos cuadros de doble entrada, les indica que observen la imagen y aún no la lean, y que respondan de forma escrita, ¿de qué tratará el texto? Ante las evidencias escritas, la docente	Ahora la última palabra dice la profesora. J dice la F miss, luego la R. La profesora responde: “Muy bien, algunos están con la F ya”. Situación 7 La profesora: “Ahora, vamos a ir al primer trabajo en grupo, porque ahora vamos a hacer álbumes. ¿Álbumes de qué será?”. Los niños gritan: ¡De los alimentos! “Muy bien C, de los superalimentos, pero para eso ustedes deben saber que son los álbumes”. Profesora: “Ahora van a trabajar en grupo, para que ustedes definan qué es un álbum, que partes tiene y para qué sirven. ¿A ver de qué van a trabajar? Los niños responden: ¡De los álbumes! La profesora les recuerda: ¿Qué partes tiene y para qué sirve?, sólo uno de ustedes expone y la nota es para todos. “Empezamos ah, acepten. B tu trabajas solita ¿ya?, te tocó solita”. Los niños se van a los subgrupos, y la profesora se queda esperándolos... ¿Ya?, ¿volvimos todos al grupo?, ¿Qué tal, trabajaron mejor? “Ya, entonces vamos a compartir pizarra, para poder saber qué cosa será un álbum según lo que ustedes han visto”. Profesora: “GRUPO 1 está A, M y S. S dice: “Miss, M va a hablar porque A no dijo nada cuando estábamos hablando”.	Profesora: “A ver tus cartelitos M. No se puede ver, márcalo con color negro, a ver J. Muy bien... A ver M... A ver A..., todavía está trabajando... A ver A... Muy bien, a ver S... Excelente... A ver C... Falta C... A ver C, muy bien, a ver A... ¿T? ... Me mandas por WhatsApp. Situación 4 La profesora les lee las metas y los criterios para su evaluación. Profesora: “El segundo es explicar para qué fue escrito el texto. ¿Por qué es importante?, ya les he dicho a algunos niños que usar, bonito, no me dice nada, si lo utilizan lo van a complementar”. Situación 5 Profesora: “Toda esta semana y la próxima semana, ¿de qué vamos a hablar?”. C dice: Tiempo libre. Profesora: ¿Qué ideas les hemos dado? A dice: Jugar michi. Profesora: “Muy bien, el día de hoy vamos a conocer otra actividad más para hacer en su tiempo libre. Es un texto instructivo. Miren el título, ¿qué dice? Títere de dedo, miren su organización, miren lo que tiene y ustedes van a escribir esta pregunta en su cuaderno y me la van a responder, me van a decir su hipótesis. ¿Qué texto crees que es? ¿De qué creen que tratará?”. La profesora les muestra las preguntas. Profesora: “A ver, ¿quién va a empezar a leer, levante la manito?”. A dice: Sobre un patito. Profesora: “A ver, muy bien... ¿A?”. A dice: Cómo armar un pato, con

		<p>felicita a quienes enviaron sus escritos.</p> <p>Situación 8</p> <p>La docente envía información en imágenes sobre el cuadro de doble entrada, sobre cómo son y cuál es su estructura, para qué sirven. También les envía dos imágenes donde se encuentran ambos cuadros, pero con sus partes señaladas: Título, filas y columnas.</p> <p>Situación 9</p> <p>Ahora les indica por audio, “Vamos a leer la lectura de estos dos cuadros”, procede a leer enfatizando cada parte y el contenido.</p> <p>Situación 10</p> <p>Después de terminar la lectura, la docente les indica que van a conversar sobre los dos cuadros. Les realiza preguntas para recoger datos, ¿en el primer cuadro de qué grupo de alimentos nos habla?, ¿en el segundo cuadro?</p> <p>Después de las participaciones de los estudiantes, la docente les manda un mensaje recogiendo las respuestas correctas. Les hace otra pregunta, ¿crees que es importante consumir estos alimentos?, ¿por qué? La docente felicita a los que opinaron.</p> <p>Situación 11</p> <p>Luego, la docente les envía una imagen (también en audio) con una estrategia para conocer de qué trata el texto, aunque no lo presenta como estrategia. Les envía otra imagen con los</p>	<p>Profesora: M ¿Qué es un álbum?</p> <p>M dice: Es como un libro así.</p> <p>S dice: Que tiene título, imágenes.</p> <p>Profesora: Título e imágenes, ya está.</p> <p>S dice: Miss, la información.</p> <p>A dice: Nombres de las imágenes.</p> <p>Profesora: Listo.</p> <p>Profesora: A ver GRUPO 2: está C, J e Y.</p> <p>Y dice: yo voy a hablar por mi grupo, el álbum es un libro de fotos y contiene título, imágenes e información. El álbum sirve para recordar lo que se ha trabajado.</p> <p>Profesora: muy bien para recordar.</p> <p>Profesora: A ver GRUPO 3: aparte de lo que ha dicho grupo 1 y grupo 2, E y A, ¿algo más?</p> <p>E dice: Da información para las demás personas.</p> <p>Profesora: Ya.</p> <p>Profesora: A ver B, algo más que puedas agregar, a ver M a ti también te tocó solito.</p> <p>B dice: Miss, los álbumes son como libros que tienen imágenes.</p> <p>Profesora dice: Voy a leer las ideas, ¿algo más?</p> <p>C dice: Tiene portada, ¡el nombre!</p> <p>Profesora: Muy bien el nombre del autor. ¿Nada más chicos?</p> <p>M dice: ¡El índice!</p> <p>Profesora: ¿Para qué sirve? Muy bien, para saber en qué lugar está la información. Si yo quiero saber sobre los vegetales voy a la hoja en que está, en la cuatro de repente y busco rápidamente la cuatro, para eso me sirve el índice,</p>	<p>las instrucciones.</p> <p>J dice: Cómo armar cosas.</p> <p>Profesora: “A ver M, tú qué estás escribiendo”.</p> <p>M dice: Sobre como armar un pato de origami.</p> <p>S dice: Cómo hacer un pato de papel.</p> <p>Situación 6</p> <p>La profesora comienza a leer el instructivo.</p> <p>Profesora: “Entonces el texto instructivo lleva título, ustedes saben que todos los textos llevan título, tiene materiales, y tiene un procedimiento que está en orden. El texto instructivo está organizado en dos partes: Materiales y procedimientos. Vamos a leer. Goma... A ver paso 1... Vamos haciendo”.</p> <p>La profesora le dice a J que le ayude a leer el segundo paso.</p> <p>Profesora: “¿Ya recortaron los tres círculos?”.</p> <p>La profesora lee el tercer paso.</p> <p>Profesora: “¿Quién quiere leer el paso cuatro? A ver C”.</p> <p>C lee.</p> <p>Profesora: “Muy bien, A lee el quinto”.</p> <p>A lee.</p> <p>Profesora: “¿Cómo será un orificio?”.</p> <p>A dice: Huequitos.</p> <p>Profesora: “Muy bien, miren yo ya hice mi pollito y los huequitos son del tamaño de mis dedos. Mi pollito está triste, porque está solito...”.</p> <p>La profesora hace un juego de conversación con los títeres de sus estudiantes, cada uno presenta sus pollitos y los hace bailar.</p> <p>Situación 7</p> <p>Profesora: “¿Por qué nos ha salido bien?”.</p> <p>S dice: Porque hemos seguido las instrucciones.</p> <p>Profesora: “¿De forma ordenada o desordenada?”.</p> <p>Todos: Ordenado.</p> <p>Profesora: “E, ¿para qué sirve este texto? alguien que le quiera ayudar a su compañero E...”</p>
--	--	---	--	---

		<p>pasos a realizar, aunque no los numeramos. Luego les envía un cuadro con las preguntas guía: ¿De qué se habla?, ¿qué es lo más importante que dice? En este cuadro presenta las respuestas por cada cuadro de la lectura, así que se salta el paso de hacer fila por fila a realizar cuadro por cuadro, además que les presenta la respuesta.</p> <p>Situación 12 Luego indica que les toca trabajar a los estudiantes copiando el cuadro. Les da la consigna de responder en su cuaderno la pregunta, ¿de qué trata el texto? Les recuerda que pueden volver a leer el texto, para aclarar dudas y responder las preguntas.</p> <p>Después de felicitar sus aportes de forma general, la docente les recuerda la importancia o utilidad del tipo de texto, les pregunta también, ¿por qué piensan que deben decir a su familia que deben incluir estos superalimentos en su menú familiar? La docente reacciona ante las respuestas con emojis e indica que participe un niño que no mandó sus audios.</p> <p>Situación 13 Por último, la docente indica las actividades para después del almuerzo (imagen y audio): Escribir los nombres de otras imágenes de alimentos, escoger tres alimentos del texto y</p>	<p>¿ya?, ¿algo más?</p> <p>Los niños hablan al mismo tiempo, la profesora los felicita.</p> <p>Situación 8 Profesora: “Vamos a seguir avanzando antes de que vayamos al refrigerio, acá está, ¿qué son los álbumes? (muestra PPT), y acá está la información, que ustedes también han llegado a ella con solamente su experiencia”.</p> <p>La profesora les lee la definición y partes del álbum, contrastando qué información les faltó, el contenido organizado por secciones y los compromisos.</p> <p>Situación 9 Les lee la meta de hoy y los criterios: “Acá está lo que te voy a evaluar hoy día, mira, también las fichas del álbum tienen que ser en blanco y negro o ¿coloridas?”. Todos hablan al mismo tiempo.</p> <p>La profesora lee los criterios y dice: “El último criterio es revisar la escritura y mejorarla y comunique lo que quieres decir”.</p> <p>Situación 10 Ahora les muestra una imagen donde dice: “Miren al niño Ciro, está escribiendo, ¿qué cosa? Miren, él nos va a mostrar cómo hacer las fichas, ah. Acá está el dibujo del alimento, del superalimento, de otro color va a poner anchoveta y pone una opción que diga para qué sirve comer anchoveta”. “Chicos esto es lo que ha averiguado nuestro amigo Ciro, también averiguó sobre el brócoli”.</p> <p>Profesora: “Acá, esto es lo último (les muestra una</p>	<p>A...”.</p> <p>A dice: Para ser ordenados. C dice: Para hacer un títere. Profesora: “Muy bien”.</p> <p>La profesora les muestra opciones de respuesta ante la pregunta, ¿para qué sirve este texto?</p> <p>Todos: Para elaborar un títere.</p> <p>La profesora les realiza preguntas de inferencia: “¿Para que el autor colocó esta imagen al inicio del texto?”. La profesora hace preguntas a tres alumnos.</p> <p>La profesora les muestra los materiales vistos, y les pregunta ¿era un patito? Todos: ¡No! Un pollito. Profesora: “Muy bien, pero esas eran nuestras hipótesis”.</p> <p>Situación 8 Después de ir viendo el avance de los niños y niñas continúa con otra actividad, de identificación de con qué letras inician y terminan las palabras: “Leemos y señalamos dónde comienza y dónde termina los siguientes materiales”. También les da la indicación de que marquen (voluntarios) con la opción de control de pantalla donde se encuentra la letra específica.</p> <p>Situación 9 La profesora les presenta la tarea en su PPT compartido en pantalla: Enumerar los pasos del procedimiento para hacer el títere, contestar preguntas y presentar su títere. También les indica enviar un video donde lean una adivinanza. La profesora les explica cómo deben enviar la adivinanza. La profesora se despide de sus estudiantes y ellos se despiden unos de otros.</p>
--	--	--	---	--

		<p>escribirlos también, resolver Quizizz, y responder, ¿qué les pareció el texto, a quien lo recomendarían?</p> <p>En el Quizizz les recuerda el tema de la clase, sirve a modo de recordar lo visto.</p> <p>Situación 14 Les indica también, que después de haber enviado las evidencias, deben autoevaluarse enviando las evidencias. En la noche se sabrá si hubo coincidencias entre la autoevaluación y evaluación de la docente. Para ello envió la imagen de autoevaluación.</p> <p>Situación 15 En el compartir individual de la autoevaluación como la evaluación de logros de la clase de cada niño o niña, la docente escribe si no se prestó atención al criterio, si el niño o niña marcó incorrectamente el logro. Además, en la evaluación, la docente evalúa cada criterio, describiendo si se cumplió o no, brindando recomendación en algunos casos.</p>	<p>información). Les voy a dejar para el descanso su planificador de escritura".</p> <p>La profesora lee su PPT.</p> <p>¿Qué voy a escribir? (les pregunta). Responden: Fichas para mi álbum.</p> <p>¿Para qué voy a escribir? Responden: Para completar mi álbum.</p> <p>¿Quiénes leerán mi escrito? Responden: Mi familia.</p> <p>Profesora: "Eso les voy a dejar para el descanso y lo voy a mandar al WhatsApp, no me lo presenten ahorita esto lo presentan en el WhatsApp. Nos conectamos a las 9: 20".</p> <p>Situación 11 Intervalo del Zoom, los estudiantes envían su evidencia al WhatsApp.</p> <p>Situación 12 De regreso al Zoom. La docente les muestra ejemplos de superalimentos clasificados de origen vegetal, origen animal y mineral, junto a su beneficio o función. Profesora: "Aquí les tengo varios ejemplos, busquen otros alimentos de origen mineral, si no encuentran pueden colocar estos, en el álbum incluyan dos alimentos de cada origen".</p> <p>La profesora: "Miren, con este cuadro van a revisar sus álbumes, van a ver si lograron cada uno de los criterios o no". La profesora lee los pasos en la producción de un álbum. "Estos son los pasos para realizar el álbum...". "En el paso 1: Elaboran la portada del álbum, miren el ejemplo de nuestra amiga Clideo. Paso 2: Hacen el índice de los alimentos según el origen... Y al final sus</p>	
--	--	--	---	--

			<p>compromisos".</p> <p>Profesora: "Así debe quedar su rincón de esta semana: Crezco sano y fuerte con los superalimentos" (muestra imagen de una niña presentando un mural).</p> <p>En la culminación de la sesión, la docente les dice: "Van a preparar una presentación creativa de su álbum y van a exponerlo".</p> <p>Situación 13</p> <p>La profesora les pide como actividad adicional responder a una pregunta vinculada a la lectura de esta semana "Como el viento": ¿Con qué fenómenos naturales te compararías cuando estás alegre y triste? Asimismo, les pide enviar un video con estas comparaciones.</p>	
--	--	--	--	--

Anexo 7: Consentimiento informado de docente

Estimada participante,

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por Lidia Priscila Diaz Garcia, estudiante de la especialidad de Primaria de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorada por la docente María Lucrecia Ávila Grosman.

La investigación, denominada "Uso de las Guías de actividades de la Plataforma Aprendo en casa Web para la enseñanza de la lectoescritura en la modalidad a distancia en un aula de primer grado de un colegio público de Lima" tiene como objetivo general: analizar el uso de las guías de actividades de Aprendo en casa Web para la enseñanza de la lectoescritura en un aula de primer grado con la modalidad de educación a distancia de un colegio público ubicado en San Miguel.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá participar de una entrevista y ser observada en tres de sus sesiones. La entrevista tomará aproximadamente 60 minutos de su tiempo y será vía Zoom. Lo que conversemos durante la entrevista se grabará, de modo que la investigadora pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado. Las tres observaciones de sesiones se realizarán en un plazo de octubre a noviembre, previa coordinación con usted y en el área de comunicación. La observación de cada sesión durará 2 horas pedagógicas aproximadamente, el tiempo en el que se desarrolle el íntegro de la sesión. Lo que sea observado durante la sesión será registrado, ya sea vía WhastApp o Zoom.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista y lo observado serán codificados usando un número de identificación

y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas y hechos los registros, las grabaciones se eliminarán.

Si tiene alguna duda sobre la investigación, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en ella. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber a la investigadora o de no responderlas. Asimismo, si alguna actitud o por alguna circunstancia deseara no ser observado en alguna sesión, puede comunicarlo a la investigadora y coordinar otra fecha.

Al concluir la investigación, si usted lo solicita, se le enviará el Informe de la tesis a su correo electrónico.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: a20162484@pucp.edu.pe o al número 939098798. Además, si tiene alguna consulta sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico etica.investigacion@pucp.edu.pe.

Desde ya le agradecemos su participación.

Yo, ____ Rosa Elena Concepción Valencia Luque ____ (Nombre completo), doy mi consentimiento para participar en el estudio y autorizo que mi información se utilice en este.

